

Univerzita Karlova V Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Handicapovaný hrdina dětské literatury jako námět pro lekce dramatické  
výchovy

Handicapped hero of children's literature as a subject for drama education  
lessons

Kateřina Schambergerová

Vedoucí diplomové práce: doc. Mgr. Radek Marušák

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma **Handicapovaný hrdina dětské literatury jako námět pro lekce dramatické výchovy** vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 28. 06. 2017

.....

podpis

## Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat doc. Mgr. Radkovi Marušákovi, vedoucímu mé diplomové práce, za odborné rady a cenné připomínky v průběhu zpracování této práce.

## **ABSTRAKT**

Tato práce se zabývá problematikou handicapovaného jedince v dětské literatuře jako námětu pro lekce dramatické výchovy. Diplomová práce má dvě části. V první teoretické části jsem se zabývala handicapem, vztahem literatury a dramatické výchovy se zaměřením na literaturu s handicapovaným hrdinou a posoudila jsem možnosti využití takovéto literatury v procesu dramatické výchovy.

Praktická část byla postavena na akčním výzkumu, který probíhal v rámci 5 literárně dramatických lekcí, které byly vytvořeny na základě literární předlohy. Při vyhodnocení jsem se zaměřila zejména na proměny vztahu dětí k handicapu a člověku s handicapem na základě zážitků z lekce dramatické výchovy. Dále byly zkoumány otázky, zdali není toto téma pro žáky 1. stupně ZŠ obtížné a jaká úskalí může přinášet.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

handicap, dramatická výchova, dětská literatura, morální hodnoty, tolerance

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the problem of handicapped individual in children's literature as a subject for drama education. The diploma thesis has two parts. In the first theoretical part, I dealt with the issue of handicap, the relation of literature and dramatic education with a focus on literature with handicapped hero and assessed the possibilities of using such literature in the process of dramatic education.

The practical part was based on action research, which took place in 5 literary and drama lessons, which were created on the basis of a literary masterpiece. During the evaluation, I focused mainly on changing the relationship between handicapped and disabled people based on the experience of dramatic education. In addition, questions have been examined if this topic is not difficult for pupils of primary school and what pitfalls it can bring.

## **KEYWORDS**

handicap, drama education, children's literature, moral values, tolerance

# Obsah

1	ÚVOD .....	8
2	TEORETICKÁ ČÁST .....	10
2.1	HANDICAP .....	10
2.1.1	Handicap – původ slova .....	10
2.1.2	Handicap – vymezení pojmu .....	10
2.1.3	Klasifikace handicapu .....	12
2.1.4	Postavení handicapovaného jedince ve společnosti a jeho potřeby .....	14
2.1.5	Rodina a handicapovaný jedinec .....	16
2.2	HANDICAP A ČESKÁ UMĚLECKÁ LITERATURA .....	19
2.2.1	Vývoj literatury s handicapovaným jedincem .....	19
2.2.2	Handicap v současné české literatuře .....	20
2.2.3	Handicapovaný dětský hrdina ve vybraných knihách .....	23
2.2.4	Hrdina s tělesným handicapem .....	23
2.2.5	Hrdina s mentálním handicapem .....	29
2.2.6	Hrdina s rodinným handicapem .....	37
2.3	DRAMATICKÁ VÝCHOVA A LITERATURA .....	42
2.3.1	Co je dramatická výchova .....	42
2.3.2	Cíle a hodnoty dramatické výchovy .....	44
2.3.3	Metody a prostředky dramatické výchovy .....	46
2.3.4	Literatura a dramatická výchova .....	49
3	PRAKTICKÁ ČÁST .....	53
3.1	Úvod k praktické části .....	53
3.2	Výzkum a jeho cíle .....	53
3.3	Příprava a realizace lekcí .....	54
3.3.1	Metody dramatické výchovy .....	54
3.3.2	Skupina a prostor .....	56
3.3.3	Společné cíle literárně dramatických lekcí s tématem handicapovaného hrdiny .....	56

3.4	Literárně – dramatické lekce .....	57
3.4.1	Scénáře a komentáře lekcí .....	57
3.5	Výsledky výzkumu .....	87
4	ZÁVĚR .....	94
5	Seznam použitých informačních zdrojů .....	95
6	Seznam příloh .....	98

# 1 ÚVOD

V současné době se čím dál tím více součástí společnosti stávají handicapovaní jedinci. Prostředkem, který nám může usnadnit začleňování těchto jedinců do společnosti, je šíření informací o jednotlivých handicapech. S tím nám mohou pomoci bezesporu i literární příběhy, protože na tuto situaci pružně reaguje i česká literatura pro děti a mládež. S nastupujícím trendem integrovat handicapované děti neformálně i institucionální cestou do tříd zdravých vrstevníků začala témata různých handicapů pronikat do řady literárních děl pro děti a mládež. Proč toho tedy nevyužít k tomu, abychom dětem přiblížili svět handicapovaných?

Z vlastní zkušenosti vím, že reakce okolí na osoby s handicapem jsou často rozpačité a negativní. Na základě toho jsem si zvolila téma handicapovaného jedince v literatuře pro děti a mládež, abych měla možnost zjistit, jakým způsobem tuto tematiku autoři zpracovávají a zdali je daná literatura uchopitelná metodami dramatické výchovy.

Příběh handicapovaného jedince zprostředkovaný metodami dramatické výchovy nám poskytuje motivující rámec pro reflexi našich postojů a předsudků vztahujících se k odlišnosti. My dospělí, potažmo učitelé, máme možnost tento rozvoj ovlivnit, pomoci dítěti a doprovázet jej na jeho cestě k jedné z klíčových kompetencí. Díky dramatické výchově skrze příběh bude docházet k rozvoji poznatků o handicapu, k rozvoji empatie a solidarity, a to prožitkem, vcítěním se, v bezpečném prostředí, do pozice handicapovaného jedince a jeho blízkých.

Cílem mé diplomové práce je přiblížit žákům svět handicapovaného jedince prostředky dramatické výchovy na pozadí příběhů s tímto hrdinou. Pomocí prožitku, fikce, kdy v centru dění je samotný žák, který je zároveň aktivním spolutvůrcem procesu, jim umožnit prostředky dramatické výchovy prozkoumávat toto konkrétní téma – téma handicapovaného jedince a jeho blízkých.

V teoretické části mapuji problematiku handicapu, české literatury pro děti a mládež, kde se vyskytuje hrdina s fyzickým, mentálním a rodinným handicapem. Dále pak vztah dramatické výchovy a literatury a její uplatnění v oblasti inkluze a přiblížení této problematiky dětem mladšího školního věku.

V praktické části jsem se zabývala tvorbou literárně dramatických lekcí a dosažení cílů lekcemi stanovených. Lekce jsou tvořeny pro dvě cílové skupiny, kterým mají pomoci lépe pochopit postavení handicapovaného jedince ve společnosti a život s těmito lidmi. Zároveň



mají žákům také pomoci v utváření vlastního žebříčku hodnot. V průběhu lekcí probíhal akční výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jaká úskalí a jaké výhody nabízí literatura s tématem handicapu pro proces vedený metodami DV, zdali bude zaznamenán během procesu zájem o nastolenou tematiku. Dalším cílem bylo zjistit, jestli je DV vhodným nástrojem pro práci s literaturou s handicapovaným jedincem, když tato literatura nabízí hrdinu obtížně uchopitelného a posledním cílem je zjistit, jestli není toto téma pro děti mladšího školního věku příliš obtížné.

## 2 TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 HANDICAP

#### 2.1.1 Handicap – původ slova

Slovo handicap má svůj původ v dostihových závodech. První zmínky se objevily v roce 1827 v Anglii na dostihové dráze. Ruka v klobouku, což je doslovný překlad z anglického jazyka, byla symbolickým označením pro los, který určil, že bude nakládáno silnějším koňům více na hřbet, aby ti slabší měli šanci. Tím došlo k vyrovnání podmínek mezi všemi ostatními.

Dnes najdeme handicap i v dalších sportech, jako je golf, šachy, kriket, pólo, basketbal atd. Vždycky se používá tam, kde je třeba nějak vyrovnat příležitosti všech účastníků klání – buď se ti silnější nějak znevýhodňují, nebo naopak se slabším přilepšuje.

Postupem času došlo k přenesení významu tohoto slova a začalo se užívat u lidí jako označení pro postižení, vadu, zátěž, onemocnění, respektive určité znevýhodnění vůči ostatním lidem (Vágnerová, 1999).

#### 2.1.2 Handicap – vymezení pojmu

Při vymezování tohoto termínu se setkáváme v odborné literatuře s mnoha odchylkami při charakterizaci. Vše je ovlivněno mnoha úhly pohledů, kterými se na tento termín pohlíží. Vyskytuje se několik odvětví, která se handicapem zabývají – zdravotnictví, psychologie, školství, sociální sféra a speciální pedagogika.

Zdravotnictví v počátcích pohlíželo na handicap jako na nějakou tělesnou nebo duševní abnormalitu. Ztotožňovalo tento termín s vadou, poruchou, s fyzickou abnormalitou. Ale postupem času, a pod vlivem ostatních oblastí, bylo nutné si uvědomit, že každý tento výraz má svá specifika.

V zahraničí jsou základními pojmy, které souvisejí s otázkou zdravotního postižení: **imperment, disability, handicap a disorder.**

Novosad (Novosad, 2011) je interpretuje takto:

- **imperment** – *narušení, zhoršení výkonu či poškození funkce;*
- **disability** – *omezení schopnosti, popř. neschopnost v nějaké oblasti (opak to be able = být schopen);*

- **handicap** – znevýhodnění v určité oblasti osobních i sociálních aktivit (kořeny pojmu jsou ve sportu, jako je golf, dostihy, kde se také tradičně používá);
- **disorder** – porucha, dysfunkce, tzn. Něco, co není funkčně v pořádku (opak in order = v pořádku) (Novosad, 2011).

Výše zmiňované pojmy vycházejí z klasifikace WHO z roku 1980. V průběhu let došlo k přehodnocení jejich významu a v současnosti se užívá klasifikace WHO platná od roku 2001 The International Classification of Functioning, Disability and Health, která se nezaměřuje pouze na charakterizování určitých zdravotních potíží, ale její záměr směřuje k jedinci. Konkrétně k tomu, co postižení znamená pro jeho život.

V českém odborném prostředí se nejčastěji vymezuje pojem handicap takto:

- *Handicap představuje znevýhodnění dané nejen určitým omezením nebo postižením, ale i mírou jeho subjektivního zvládnutí a sociální pozicí jedince* (Vágnerová, 2008).
- *Handicap je nepříznivá sociální situace člověka vyplývající z poruchy nebo omezené schopnosti. Handicapovaný člověk nemůže naplňovat očekávání, která jsou v dané době a kultuře spojována s normalitou – vždy záleží na podmínkách a okolnostech. Handicap je ovlivnitelný systémovým opatřením* (Matoušek in Novosad, 2011).
- *Handicap se projevuje jako omezení vyplývající pro jedince z jeho vady nebo poškození, které ztěžuje nebo znemožňuje, aby naplnil roli, která je pro něj (s přihlédnutím k jeho věku, pohlaví a sociálním či kulturním činitelům) normální* (Slowík, 2007).

Z výše uvedených charakteristik vidíme, že při vymezování pojmu handicap vychází odborníci zejména z medicínského názvosloví.

Myslím si, že handicap nelze „zaškatulkovat“ jako důsledek zdravotního postižení, ale je nutné si uvědomit, že se může rozvíjet sekundárně až v návaznosti na různé překážky, které jsou mu stavěny do cesty. V současnosti se s tímto pojmem setkáváme velice často v souvislosti s integrací a inkluzí handicapovaných jedinců. To upozorňuje na fakt, že je třeba k těmto jedincům nepřistupovat pouze z medicínského nebo sociálního hlediska, ale oprostit se od jejich stigmatizace a pokusit se je brát za členy společnosti, kterými bezesporu jsou. Každý se totiž může sám snadno dostat do pozice postiženého a prožívat situaci handicapovaného jedince.

### 2.1.3 Klasifikace handicapu

Klasifikace handicapu se u autorů zabývajících se touto tematikou liší. Rozličnost je dána jejich pohledem na danou problematiku. Fisher a Škoda handicap klasifikují ze 3 pohledů – podle **druhu znevýhodnění, rozsahu znevýhodnění a doby vzniku** (Fisher, Škoda, 2008).

➤ Klasifikace handicapu podle druhu znevýhodnění:

*Poruchy **tělesné (somatické)** – poruchy, defekty a handicap, které vznikly v důsledku onemocnění, úrazu nebo ztráty hybnosti a mobility.*

*Poruchy **komunikace** – poruchy vnímání, přijímání, zpracování podnětů a následné reakce. Do této kategorie spadají i smyslové poruchy a specifické poruchy učení.*

*Poruchy **mentální** – především poruchy rozumových schopností, které mohou být defektem vrozeným nebo defektem získaným v průběhu života (demence).*

*Poruchy **chování** – chování, které je pro danou společnost nechtěné, nežádoucí nebo nepřijatelné. Může se jednat o chování disociální, asociální a antisociální.*

➤ Klasifikace handicapu a znevýhodnění podle rozsahu:

*Handicapy a poruchy **lehkého stupně** – jsou nepatrnou odchylkou od normy. Často nejsou příliš signifikantní a lze je lehkou úpravou prostředí, podmínek nebo výchovného stylu potlačit.*

*Handicapy a poruchy **středního stupně** – vyžadují individuální speciální přístup., zvolení vhodných metod a prostředků. Pomoc je pro takového jedince nezbytná. Účastnit se běžného procesu může jen za přítomnosti specialisty, který mu věnuje individuální péči. Časté je také zařazení do speciálních institucí – např. do škol speciálních, praktických apod.*

*Handicapy a poruch **těžkého stupně** – jedinci, kteří jsou plně a celodenně odkázáni na pomoc okolí a společnosti. Handicap je omezující do takové míry, že jakékoliv vzdělávání nebo seberealizace je značně omezená.*

➤ Klasifikace handicapu a znevýhodnění podle doby vzniku:

*Handicapy a poruchy prenatální (genetická predispozice, teratogenní faktory)*

*Handicapy a poruchy perinatální (komplikovaný protahovaný porod)*

*Handicapy a poruchy postnatální (chemické faktory, biologické faktory a sociální faktory) (Fisher, Škoda, 2008).*

Vágnerová třídí handicap **na základě příčiny**, která ho způsobila a jeho následné důsledky:

- **Psychosociální handicap** – ten je způsoben určitou dysfunkcí v oblasti rodiny, která negativně působí na rozvoj dětské osobnosti. Ovlivňuje jedince jak v soukromém životě, tak i ve školním prostředí. Vhodně zvoleným přístupem je možno ho zmírnit, ale důsledky mohou přetrvávat po celý život.
- **Sociokulturní handicap** – vychází z neúspěšné socializace. Úspěšné zařazení do společnosti může být negativně ovlivněno určitou rasovou odlišností jedince nebo ztíženými předpoklady ke zvládnutí stanovených nároků. Běžná škola může na žáky působit jako zátěž, jelikož jsou nuceni osvojit si určité množství znalostí, pro které nemusí mít dostatečně rozvinuté předpokládané dovednosti. Nedostatečně osvojená jazyková kompetence může způsobit sociální izolaci.
- **Zdravotní handicap** – omezuje dispozice, které mohou být potřebné ke zvládnutí obvyklých nároků ve společnosti. Zdravotní stav může jedince negativně ovlivnit v získávání sociálních zkušeností (Vágnerová, 2005).

Vzhledem k výše uvedeným klasifikacím lze na tuto problematiku ještě hledět z pohledu laika. Stále dochází k částečnému prolínání několika termínů - vad, poruch a samotného handicapu. Markantnější prolnutí těchto slov lze více spatřit u klasifikace autorů Fishera a Škody. Je nutné si uvědomit, co je vlastně handicapem při tělesném postižení jedince. Je to snad to, že neslyší? Nebo snad to, že nechodí? Tím hlavním handicapem je právě prostředí, společnost, která se stává někdy pro tyto jedince tou hlavní překážkou k překonání nepřízně osudu. Handicap je úzce vázán na sociální existenci člověka v dané společnosti, proto je nutné, abychom se všichni zamysleli sami nad sebou, co je pro nás důležité. Jak již bylo jednou zmiňováno, nestigmatizujme si tyto jedince, hledme na ně jako na plnohodnotné členy společnosti a ne jako na ty s tou „nálepkou“ postižení, protože handicap není synonymem postižení, ale odrazem znevýhodnění vytvářené společností, prostředím nebo jedinci.

### 2.1.4 Postavení handicapovaného jedince ve společnosti a jeho potřeby

Postavení jedince ve společnosti se v průběhu historie značně měnilo. Již v dávné minulosti existovali jedinci, kteří se nějakým způsobem od ostatních lišili. Jak se lišili? V každé společnosti byla odlišnost brána jinak. Vše je posuzováno z pohledu určité společnosti, její kultury, hodnot a především norem, které jsou touto společností od prvopočátků lidstva vytvářeny. Díky tomuto historickému pohledu bychom mohli možná pochopit celou řadu postojů a předsudků, které v mnoha lidech stále přetrvávají při postoji k postiženému jedinci. Každá společnost si vytvářela určité **ideály**, které měly být hodnotícím kritériem pro všechny členy dané skupiny. Každá kultura má ale ideály odlišné. *Co je v jedné kultuře považováno za žádoucí, může být v druhé odmítáno nebo být považováno přímo za patologické (Hadj - Moussová, 1999).*

Z historického hlediska lze říci, že postoj k postiženým jedincům byl spíše negativní. Již naši vlastní předkové, Slované, přinášeli lidské oběti, mezi kterými byli především handicapovaní jedinci. Ve staré Spartě byli slabí jedinci zabíjeni, protože by nebyli schopni vojenského výcviku. Antické Řecko a Řím byly založeny zejména na tzv. kalokagathii, což znamenalo hodnocení člověka po stránce krásy těla i ducha. Což „odlišní“ tuto normu a ideál krásy nesplňovali, proto museli být odstraněni.

Za zmínku jistě stojí i období středověku, které je úzce spojeno s křesťanstvím. Právě věřící přistupovali k postiženému jedinci se soucitem a křesťanskou láskou, která jim předepisovala péči o potřebné. Nebrali jedince za plnohodnotného člena společnosti, ale za objekt potřebující péči. Nebylo ale tomu u křesťanů vždy. Již ve Starém zákonu se objevuje náznak chápání postižení jako známky zavržení, jako trest Boží.

Ve vztahu k postiženým se také můžeme setkat s ambivalentním vztahem k těmto jedincům. Na jedné straně nás jejich postižení odpuzuje, na straně druhé jsou těmto lidem připisovány nadpřirozené schopnosti, určité magično. Velice často se tito jedinci stávají v určitých kulturách nositeli zvláštních schopností (např. šamani), ke kterým se „vzhlíželo“, ale vždy s určitou dávkou strachu.

Ve výše zmiňovaném výčtu postavení handicapovaného jedince ve společnosti lze konstatovat, že postoje k těmto jedincům byly vždy spíše negativní nebo soucitné. Teprve v

2. pol. 18. století se objevují první instituce, které se zabývají péčí lidí s handicapem. To souvisí zejména s rozvojem vědy a medicíny. Byly zakládány první specializované ústavy, školy, jež fungují dodnes.

I když institucionalizace přinesla velkou pomoc těmto lidem a postoj k nim byl velmi humanistický, stále byli tito jedinci segregováni a ne začleňováni do společnosti. S rehabilitačním přístupem, který probíhal na přelomu 19. a 20. století (u nás v podstatě až do 80. let 20. st.) se objevují první krůčky k propojení léčby s výchovou a vzděláváním handicapovaných jedinců. Teprve v 2. pol. 20. století dochází k integraci a v neposlední řadě k inkluzivnímu přístupu k těmto jedincům. *Inkluzivní přístupy lze charakterizovat naprosto přirozeným začleňováním handicapovaných osob do běžné společnosti (resp. jejich nevyčleňování z běžné populace) (Slowík, 2007).*

V současnosti se stále více snažíme o jejich začlenění nejen v oblasti školství, ale i do běžného života, do intaktní společnosti. Běžně se dnes můžeme ve svém okolí setkat s postiženými jedinci na úradech, v divadle, ve sportu a při jiných kulturních a společenských aktivitách. Ale jaký je postoj k těmto jedincům? Někdy je ještě dosti patrná určitá otažitost, nebo naopak soucitnost. Vedle toho se často vyskytuje i citová ambivalence vůči těmto lidem, což může být častým problémem k přístupu k nim. Nezbyvá než doufat, že naše „netolerantní“ společnost bude zrát a stávat se na této dlouhé cestě více vnímavou a rozumnou. Že se postoje vůči handicapovaným jedincům budou zlepšovat. Vždyť **postoj** není věc vrozená, ale člověk si jej v průběhu života utváří učením. A zde spatřuji velký potenciál v tom, jak naši společnost ovlivňovat – tj. působit na jedince už od dětství ve škole nejen povídáním o handicapu, ale i přibližováním této problematiky pomocí jiných metod - např. dramatickou výchovou. Správná osvěta a informovanost, která je v dnešní době na vysoké úrovni, by mohla intaktní společnost pomalu ale jistě přeměňovat na taktní a tolerantní k odlišnostem.

V souvislosti s předsudky je důležité naučit lidi, aby byli schopni respektovat individualitu každého jedince s jeho potřebami, city a specifickými kvalitami. Nebude to jednoduché, protože i *sami handicapovaní vnímají skoro ve všech případech handicap jako negativní skutečnost. Se soucitem druhých se často zvnitřňují a vynucují si ho. (Vágnerová, 1999).*

Je důležité, aby se lidé naučili s handicapovanými jedinci žít a komunikovat s nimi. Aby se jejich soucitný postoj změnil na partnerský přístup, který je založen na toleranci a porozumění.

### 2.1.5 Rodina a handicapovaný jedinec

Podle sociologického slovníku J. Jandourka je **rodina** určitou formou dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti (Jandourek, 2007).

Rodiče a děti, tato dvě slova, znamenají v životě každého jedince tak mnoho. Vždyť příchodem dítěte do rodiny dochází k mnoha velkým změnám. Porod a následná výchova dítěte nám přináší nejen citové uspokojení, ale i povinnosti vůči dítěti. Vedle povinností bychom ale neměli zapomínat na práva dítěte, která jsou zahrnuta v mnoha zákonech, ale v srdcích mnoha rodičů jsou zapomenuta a opomíjena, hlavně v souvislosti s určitou zátěží, kterou může být, a bezesporu je, narození dítěte s postižením. V tomto momentě se rodina potýkající se doposud pouze s běžnými problémy dostává do situace, která jí nutí přijmout skutečnost, že jejich dítě není a nebude jako ostatní. V tomto okamžiku je nesmírně důležité, aby „nastoupilo“ dlouhodobé solidární soužití, jak o něm hovoří sociologický slovník ve své definici rodiny, protože jenom tak může rodina zvládnout tuto situaci.

Každý z nás je jiný a samozřejmě reaguje jinak, po svém. Asi každého jako první napadne „proč zrovna my“, ale po čase si uvědomíte, že je to obrovská zkouška osobních vlastností a zároveň výzva, se kterou chcete bojovat a ne před ní utíkat.

Postupem času, který hraje v celém životě každého jedince obrovskou roli, zjistíte, že život s postiženým dítětem, nebo i dospělým, nemusí být jen zoufalství a katastrofa. Ale naopak. Když se vám společně podaří překonat první překážky, začnete si uvědomovat i „malé“ (velké) radosti života, kterých budete dosahovat tvrdou a soustavnou prací.

S touto tvrdou a soustavnou prací musíme přistupovat i k dnešní společnosti, aby se naučila být **dlouhodobě solidární** a stala se partnerem všem, nejen v rodině.

#### 2.1.5.1 Rodiče a handicapovaný jedinec

*„ Napadlo vás někdy přemýšlet o tom, jak se vybírají matky pro postižené děti?“ (Bombecková, 2008 in Velemínský, 2011).*

Mít zdravé, bezproblémové dítě je asi přáním každého rodiče. Je pravda, že tento fakt bereme jako samozřejmost. Ale proč? Protože když je tomu jinak, nedokážeme v dané situaci správně reagovat, správně se připravit na nadcházející čas, který bude určitě pro všechny velice obtížný.



S faktem, že je dítě postižené, se každý člen rodiny vyrovnává individuálně, ale podobná je určitá specifická řada emočních reakcí, kterou si procházejí všichni rodiče.

V momentě, kdy se rodiče dozvídají o daném problému, nastává tzv. krize rodičovské identity a s tím dochází u rodičů ke změně výchovných postojů.

*Reakce rodiny v takové situaci prochází obdobně jako při jiných zátěžových situacích několika fázemi:*

- *fáze šoku a popření*
- *fáze bezmocnosti*
- *fáze postupné adaptace a vyrovnání se s problémem*
- *fáze smlouvání*
- *fáze realistického postoje*

*(Vágnerová, 2004, s. 165-168).*

Všechny tyto fáze se vyskytují v mnoha odborných knihách, ale je nutné říci, že ne všichni rodiče dosáhnou všech stádií. Především poslední fáze realistického postoje řada rodičů nedosáhne, neboť u nich přetrvává smutek a pocit viny, který jim brání v tom, aby se vyrovnali s faktem nemoci a přijali dítě takové, jaké je. V extrémních případech, které bohužel nejsou ojedinělé, se setkáme i s odmítnutím postiženého dítěte, kdy dochází k tomu, že rodiče, nebo jeden z rodičů, se svého potomka vzdají. Aby k takovým situacím docházelo co nejméně, je důležitá dobrá a především včasná informovanost rodičů. U rodičů dochází v takovém momentě k novému uspořádání života, musí dokázat rozvrhnout především svůj **čas, sílu, trpělivost** mezi všechny potřeby, aby nedošlo k zániku celého rodinného života.

Mezi potřeby, které rodiče s postiženým dítětem mají, patří:

- *vhodná informace o stavu a možnostech dítěte s postižením*
- *emocionální podpora*
- *finanční a sociální podpora*

*(Pipeková, 2010, s. 45).*

Věřím, že když budou všechny tyto potřeby určitou měrou naplněny, bude život rodičů a celé rodiny s handicapovaným jedincem plnohodnotný.

### 2.1.5.2 Sourozenci a handicapovaný jedinec

*„August je Slunce. Já a máma s tátou jsme planety, které kolem toho Slunce obíhají. Zbytek naší rodiny a přátelé jsou jako asteroidy a komety, které se vznášejí kolem planet a také obíhají kolem Slunce.....“*

*Už jsem si zvykla na to, jak náš vesmír funguje.“ (Palaciová, R.J., Neobyčejný kluk, 2012, s.87).*

Postavení sourozence v rodině s handicapovaným jedincem je specifické a postupem času se mění, proto je důležité od samého počátku přistupovat ke vztahům uvnitř rodiny obezřetně a citlivě. Snažit se předcházet všemi přijatelnými způsoby možným nedorozuměním. Je třeba vytvářet skvělé rodinné prostředí, kde nebude docházet k sourozeneckým třenicím. Víím, že je to obtížné, ale reálné. Musíme si uvědomit, že dítě s postižením není zátěží pouze pro rodiče, ale i pro jeho sourozence. Jedním ze způsobů, jak předcházet neshodám je, že od samého začátku zdravému dítěti budeme vysvětlovat přiměřeně a přijatelně problém postižení jejich mladšího či staršího sourozence, abychom předešli tomu, že zdravé dítě se dostane do pozice diskriminovaného, znevýhodněného člena rodiny.

*Podle Vágnerové existence postiženého dítěte v rodině může být příčinou extremizace postojů a očekávání rodičů i ve vztahu ke zdravým potomkům.“ (Vágnerová, 2008, s.169).*

Vyskytuje se riziko toho, že rodičovská pozornost vyústí do dvou extrémních variant:

- *Koncentrace pozornosti a zájmu na postižené dítě – rodiče nevěnují zdravému dítěti dostatek pozornosti, ale zároveň od něho očekávají brzkou zralost v jeho jednání a chování. Pokud jedinec selhává, může to vést až k pocitům vlastní bezvýznamnosti a nejistoty sama v sebe. To vše se posléze odráží i v jednání v jiných sociálních skupinách.*
- *Koncentrace pozornosti a zájmu na zdravé dítě – opakem je, že rodiče veškerou svou naději a neuspokojení svých snů kvůli postiženému dítěti vkládají na bedra zdravého dítěte, které se může opět pod tlakem dostat do problémů. Nároky rodičů mohou být tak vysoké, že mohou znovu zkomplikovat socializaci i rozvoj identity zdravého dítěte (Vágnerová, 2008, s. 170.)*

Oba tyto přístupy jsou extrémními variantami, ale i tak se s nimi velice často řada odborníků setkává. Ze strany rodičů je nezbytně nutné, aby dokázali dělit svůj čas úměrně každému dítěti, aby nevznikaly určité spory a konflikty mezi všemi členy rodiny. Postupem času by

mohlo docházet, a také tomu tak je, k vytvoření ambivalentního, nebo negativního vztahu sourozence k handicapovanému sourozcenci.

Velkou zátěží jsou pro sourozence i negativní reakce okolí, se kterými se často musí vyrovnávat.

Na druhé straně může soužití s postiženým sourozencem pozitivně ovlivnit socializační rozvoj zdravého dítěte. Vždy ale závisí na konkrétní situaci každé rodiny a na typu postižení dítěte. Záleží také na tom, jak rodiče a sourozenci postižené dítě přijmou a jakou roli bude hrát v jejich **společném rodinném životě**.

Sourozenci si rychle zvyknou na to, že jejich rodina je trochu jiná než ostatní, ale hlavní je, že je šťastná a fungující.

## **2.2 HANDICAP A ČESKÁ UMĚLECKÁ LITERATURA**

### **2.2.1 Vývoj literatury s handicapovaným jedincem**

Tak jak tomu bylo dávno v historii s pohledem na handicap a postižení, takový dopad to mělo i na handicapovaného jedince v literatuře. Postoj k takovým jedincům byl v naší společnosti spíše negativní, a proto i pro spisovatele nežádoucí. Situace se částečně začala měnit na sklonku 19. století v souvislosti s rozvojem institucionalizované péče. To však mělo i svou stinnou stránku, protože ústavy přispívaly k separaci handicapovaných, a to se odrazilo i v literatuře.

První knihy o handicapovaných proto měly zejména **výchovný** charakter. Prvním autorem zabývajícím se touto problematikou byl Rudolf Jaroslav Kronbauer, který ve svém povídkovém souboru *Děti v jeskyních* zobrazuje handicap především soucitně zromantizovaný.

Další autorkou byla Lída Durdíková, která ve své knize *Šarkán* (1922) zobrazuje Bakuleho systém a život v Jedličkově ústavu. Tato autorka úzce spolupracovala s Františkem Bakulem, a proto napsala ještě celou řadu knih s tematikou handicapovaných jedinců. Za zmínku stojí knihy *Tuláci* (1926) a *Děti zhaslých očí* (1929). „Tyto dvě prózy byly jedny z prvních, které v rámci české literatury dokázaly přiblížit svět handicapovaných dětí z jejich vlastní perspektivy, optimisticky, realisticky a bez sentimentu.“ (Šubrtová, s.6, web). V knihách je patrný odraz Bakuleho pedagogické práce, které se sama autorka obdivovala. Knihy nebyly explicitně určeny dětskému čtenáři, ale svým obsahem do dětské četby vstupovaly.

Dalším známým a významným autorem byl František Filip, jenž vstoupil do světa literatury jako „Bezruký Frantík.“ Jeho díla měla edukační ráz, protože vycházela z jeho vlastní životní

zkušenosti, takže byla velice autentická. Napsal autobiografické knihy *Bezruký Frantík píše o sobě* (1926) a *Bezruký Frantík píše II. díl* (1931).

Všechny výše uváděné tituly se týkaly fyzického handicapu. Mentální postižení se poprvé objevuje u Jana Petruse v knize *Blbeček* (1917 - později přepracováno pod názvem *Příběh pasáčka Jury* - 1933). Autor v popisu chlapce užívá celou řadu hodnotících adjektiv (tupé oči, nevzhledný nos, divný chlapec aj.), což působí negativně na čtenáře. Do kontrastu se však snaží dát chlapcovo dobré srdce. Handicapovaný je zde neustále vystavován posměchu a útlaku, proto jeho smrt při povodních lze brát za šťastný konec.

Vedle těchto knih se objevovaly v 1. pol. 20. století i texty, které vyzdvihovaly úsilí handicapovaných jedinců. Mezi takové texty bezesporu patřila próza Jaroslava Průchy *Šťastní ubožáci* (1924), která vypráví o společenském vzestupu nevidomého chlapce, který se stává úspěšným pianistou. V této knize se ale objevuje společenská ambivalentnost vůči handicapovaným – „My tě přijali, jsi povinen nám to vrátit.“

Jak uvádí Šubrtová „....byly postavy handicapovaných v české literatuře pro děti a mládež zobrazovány především jako trpné subjekty nárokuje si čtenářův soucit a účast s jejich osudem.“ (Šubrtová, s. 10, web).

Postupem času dochází k potlačení a tabuizaci motivu handicapu v české literatuře, a to především v důsledku politických a společenských změn.

### **2.2.2 Handicap v současné české literatuře**

Literatura pro děti a mládež s tematikou handicapu se u nás do povědomí dětského čtenářství opět dostává po dlouhé odmlce až po roce 1989, kdy dochází v naší společnosti k výrazným změnám, a s tím ruku v ruce dochází i k objevování nových témat v literatuře, která byla v průběhu mnoha let považována za nemravná, nevhodná, a tudíž skrytá. Mezi tato témata samozřejmě patřila, mimo jiné, i literatura s handicapovaným jedincem. „Zvláště v nakladatelské praxi nastalo něco, co se může nazvat otevřeností, ale co bylo veřejností vnímáno jako chaos a literární kritikou je nazýváno jako estetickým pragmatismem a pokleslostí.“ (Urbanová, 1999, s.47).

Zpočátku, kdy došlo k detabuizaci tohoto tématu, byl často handicap spojován s prózou s dívčí hrdinkou. To vše mělo své opodstatnění v žánrové charakteristice, která byla postavena zejména na citovém prožitku, protože handicap byl zde zobrazován s nesnadným hledáním vztahů hrdiny k sobě samému a zároveň k okolí.

„ V souvislosti se změněným společenským klimatem na počátku 90. let 20. století se výrazně mění postoje veřejnosti k handicapovaným. Vzniká trend integrovat je neformálně i institucionální cestou do kolektivu zdravých vrstevníků a souběžně s ním proniká i do řady literárních děl pro děti a mládež problematika fyzicky, psychicky či sociálně handicapovaného dítěte.“ (Šubrtová, 2004, s.132).

Na základě výše řečeného je v současné české literatuře produkce knih s tematikou handicapu na vzestupu, což je třeba chápat jako pozitivní trend v době integrace a inkluze, protože nejen ta minulá, ale i dnešní společnost není vždy o této problematice dostatečně poučena.

V současné literatuře pro děti a mládež se otevírají především témata fyzického handicapu, protože jeho vykreslení je z pohledu autora i čtenáře snazší. Lze lépe proniknout do psychiky hrdiny a zároveň na něm postavit celý příběh. Autoři se snaží dvojím způsobem odkrývat děj příběhu. To vše se děje na základě vztahu k věku recipienta. Na jedné straně je handicapovaná postava zobrazována jako **silný jedinec**, který se staví osudu a snaží se plnit si své vlastní sny a být šťastný, jak je tomu v knize Jarmily Mourkové *Darina* nebo v Rudolfově *Blížencích*. Hlavní hrdinové se se svým postižením smiřují jaksi samozřejmě. Vše je dokreslováno první láskou, školními úspěchy a mezilidskými vztahy, které zde hrají dominantní roli.

Zvláštním dílem v tomto směru je novela Jarmily Dědkové *Kamínek v botě*, kde handicap vzniká až v průběhu příběhu, což vystavuje hrdinu tíživé situaci se s tímto problémem vyrovnat. V ostatních knihách se postava s fyzickým handicapem převážně narodí.

Na druhé straně je fyzicky handicapovaná postava zobrazována jen tak mimoděk. Jako by byl handicap něco, s čím se dá běžně žít, běžně se s ním setkat nebo jeho prostřednictvím nahlédnout na svět jiným způsobem (Procházková Iva: *Pět minut před večeří*).

V souvislosti s tematikou fyzického handicapu je důležité zmínit tetralogii Evy Bernadinové *Blanka, obyčejná holka* (1993); *Blanko, usmívej se* (1994); *Blanko, představ si* (1995) a *Ahoj, Blanko* (1998), která se podle Šubrtové „posouvá do poloh návodné literatury, v níž nad uměleckým obrazem dominuje instruktážní cíl.“ (Šubrtová, 2004, s.133). Stejně tak tomu je i v próze *Ahoj, bráško*, která není psána pouze pro dětského čtenáře, ale i pro rodiče. Autorka zde vykresluje postavení rodiny, v níž je druhorozené dítě nevidomé

Zcela jinak se přistupuje autorům k hrdinům s mentálním handicapem. Většina je zobrazována prostřednictvím svých blízkých, především přístupem hlavního hrdiny k takto handicapovanému jedinci. Autoři se nepouštějí ve většině případů do konstrukce příběhu z pohledu mentálně handicapovaného, nepokoušejí se proniknout do jejich vidění světa.

Výjimkou by snad mohl být zahraniční román *Forrest Gump* amerického spisovatele Winstona Grooma, který získal svou popularitu hlavně díky filmovému zpracování.

Snahou autorů píšících o mentálním handicapu je přiblížit čtenáři co nejvíce soužití blízkých s takto postiženým jedincem a pokusit se povznést nad chorobu, která by neměla být v tomto případě určujícím kritériem, ale stmelujícím prvkem vztahů v rodině nebo mezi přáteli. Díky edukativní formě těchto knih lze dětskému čtenáři obecně popsat danou chorobu a lépe mu ji přiblížit. Autorům jde o to, aby čtenáři mentální handicap nechápali jako něco negativního, ale naopak se snažili najít pozitivní směr v soužití s takovými jedinci.

Mezi nejznámější díla v české literatuře pro děti a mládež patří *Domov pro Mart'any* Martiny Drijverové, zabývající se problematikou Downova syndromu. Na handicap zde nahlížíme očima desetileté Michaly, která je hlavní postavou a zároveň vypravěčkou. Vzhledem k tomu, že kniha je určena především dětskému čtenáři, mohla by místy působit až idylickým dojmem, díky kterému malý čtenář získává kladné naladění vůči Martinovi, jež trpí Downovým syndromem. Jak uvádí Urbanová: „*Dohromady vytvářejí dobře fungující rodinné zázemí, harmonický, možná až příliš idealizovaný model světa, jehož samozřejmou součástí je i akceptování chlapcova handicapu a respektování jeho potřeb.*“ (Urbanová, 2004, s.137).

Velmi podobně, z pohledu vypravěčského, může působit i kniha Ivony Březinové *Řvi potichu, brácho!* (2016), kde je hlavní hrdinka sestra (dvojče) Jeremiáše, který trpí poruchou autistického spektra. Zásadní rozdíl oproti Drijverové je v rodinném soužití, protože v této knize se nesetkáváme s idylickou rodinou, ale naopak s těžkým životem opuštěné ženy a matky, která se stará o dvě děti a „šťastný“ život celé rodiny. Velkou oporou je jí dcera Pamela, která svou matku psychicky podporuje a zároveň za ni zvládá celou řadu věcí týkajících se života rodiny. Autorka se zde snaží s nezbytným nadhledem přiblížit život autistického chlapce, jehož svět má přísná pravidla a svému okolí přináší celou řadu horkých chvil, které je třeba každodenně překonávat a hasit. Příběh je autorkou vyprávěn velice přesvědčivě a bez příkras, což vypovídá o důkladném zmapování celé problematiky, které se, jak sama autorka uvádí, věnovala Ivona Březinová téměř 3 roky. Aby však na mladé čtenáře nedoléhala obtížnost soužití s postiženým, jsou do příběhu vkládány Pameliny zážitky se spolužáky a její první láska.

Vedle těchto dvou nejčastěji se vyskytujících handicapů v současné literatuře pro děti a mládež se objevují často i knihy s rodinným nebo sociálním handicapem, což úzce souvisí s dnešním způsobem života, kdy se děti často stávají pouze jakýmsi doplňkem rodiny, na něž není čas.

### 2.2.3 Handicapovaný dětský hrdina ve vybraných knihách

Po prostudování mnoha knih tematicky zaměřených na handicap a pro využití při mé praxi učitelky 1. stupně základní školy jsem pro podrobnější analýzu vybrala reprezentativní díla, která se zabývají fyzickým handicapem (*Procházková Iva - Pět minut před večeří*, *Palaciova R.J. - Neobyčejný kluk*), mentálním handicapem, který je zde popisován očima sourozence (*Drijverová M. - Domov pro Mart'any*, *Březinová I. – Řvi potichu, brácho!*) a rodinným handicapem, který se v současné době stává tematicky nejzávažnějším ve vztahu k dnešní době (*Procházková I. - Eliáš a babička z vajíčka*).

Tato díla byla vybrána dle zaměření samotných autorek, jež díla psala zejména pro čtenáře mladšího školního věku. Autorky se snažily vycházet z potřeb dítěte této věkové kategorie, kde není tak důležitá originalita jako u dospělých čtenářů, protože dítě se v tomto věku snaží s hrdinou ztotožnit a tím vnáší svou vlastní originalitu života. Důležité je z pohledu dětského čtenáře, aby bylo dítě uspokojeno. Pokud tomu tak je, dochází k vytvoření vazby čtenáře s knihou a ke čtenářskému prožitku.

### 2.2.4 Hrdina s tělesným handicapem

Fyzický handicap je postižení, které je patrné na první pohled. Většinou se stává objektem soucitu, a proto jeho zapojení do společnosti bývá komplikované. Velký podíl na tom má právě okolí.

Do této kapitoly byla zařazena dvě rozdílná díla. Jedno – *Procházková Iva - Pět minut před večeří* – zpracovává problematiku nevidomého dítěte, jež je zachycena do útlé knížky o 47 stranách, která nám ale postupem času rozkrývá v dětsky naivním vyprávění celou řadu etických otázek. Druhé dílo – *Palaciova R. J. - (Ne)obyčejný kluk* – zpracovává problematiku chlapce, který se narodil s kombinovanou vadou obličeje a rozštěpem patra. Toto dílo nám nabízí celou řadu úhlů pohledu a etických otázek, ale tou nejzásadnější, která je zde odkrývána, je zapojení hlavního hrdiny do kolektivu školních dětí.

#### 2.2.4.1 *Procházková Iva: Pět minut před večeří*

Kniha česky poprvé vyšla v nakladatelství Albatros v roce 1996 s ilustracemi Václava Pokorného. Byla oceněna mnoha cenami – Rakouskou cenou za dětskou knihu 1993, Cenou německých lékařek 1993, Literární cenou Severního Porýní-Vestfálska 1994 a Českou zlatou stuhou 1996.

## **Literární analýza**

Čtenář prožívá příběh malé pětileté Babetky a jejích rodičů. Vyprávění navozuje láskyplnou rodinnou atmosféru. Kniha vypovídá o potřebách malých dětí jako je získávání informací a to svou přirozenou zvědavostí a povídáním si. Odkrývá se zde celá řada obrazů – mít někoho rád, důvěřovat mu, sdílet s ním smutek i radost.

Základní myšlenka knihy je „že záleží na každém, jak co vnímá a vidí.“

Příběh se odehrává, jak už z názvu plyne, pět minut před večeří. Paradoxem se ale stává, že v těch pěti minutách se dozvídáme vše podstatné ze života malé Babety. Dozvídáme se o tom, jak se seznámili Babetiny rodiče, jak se narodila a vše o tom, co její příchod na svět znamenal pro její okolí. Až v úplném závěru knihy se čtenář dovídá, že malá Babeta se narodila s vadou očí. Díky tomu je dětskému čtenáři ukazován svět dvakrát. Tak jak ho vidí člověk se zrakem, a tak jak ho vidí slepý. „Babetka skutečně viděla,“ pokračuje tatínek. *„Viděla po svém. Docela jinak než ostatní lidé. Když se jí například na klíně uvelebila pekařova kočka Fanda a začala přist nebo olizovat Babetě ruku, věděla Babeta přesně, jak Fanda vypadá....“ (str.15.)*

I když by příběh mohl působit, vzhledem k handicapu hlavní hrdinky, soucitně, není tomu tak. Díky bezprostřednosti a štěstí malé Babetky nám je svět handicapovaného jedince zobrazován velice pozitivně a láskyplně. Celá řada euforického nadšení a „švitoření“ malého děvčete je občas střídána smutnou událostí, tak aby udržela čtenáře v napětí, ale vše v závěru končí happyendem, což malému i velkému čtenáři přináší uspokojení.

## **Jazykový plán**

Pět minut před večeří je epický příběh, který se svým hovorovým jazykem přizpůsobuje dětskému čtenáři. Autorka zde používá k líčení děje převážně přímou řeč. Ta se objevuje zejména v tatínkově monologu a v dialogích ostatních postav. Okolnosti, které jsou doprovodným textem daného příběhu, pronáší sám vypravěč.

Text místy působí až poeticky (*V zimě jsou dny krátké jako svezení na kolotoči. Jakmile slunce sklouzne za protější střechu, vpluje do pokoje večer. Připomíná velkou modrou rybu s vypoulenýma očima.....- s.2*), zejména pak ve „slepém“ světě Babetky (*...maminka, byla krásná, voněla mýdlem na holení. A vlasy měla jako trávu v babiččině zahradě....*).

Děj příběhu se odehrává v obývacím pokoji na klíně tatínka. Ale díky vyprávění se prostorová linie příběhu dostává na mnohá místa (kadeřnictví, sousedé, zahrada, park ..), což vyvolává u čtenáře dynamičnost příběhu.



Popisy věcí, jak je vidí nevidomá Babeta, jsou plné **přirovnání** (*Babetka se viděla jako lev, jako malá mořská víla, jako princezna Diana, jako klaun v cirkuse...s.19*), což u čtenáře probouzí představivost o světě nevidomých.

V textu se často objevují parenteze, aposiopese (dokončení třemi tečkami v přímé řeči). Často jsou zde užívány přívlastky, které děj emocionálně zabarvují a dokreslují tak charaktery postav.

### ***Tematický plán***

Tak jako je tomu u všech knih s handicapovaným jedincem, je i toto dílo nadčasové. Kniha už od roku 1996 vyšla několikrát a bude mít určitě i své čtenáře za několik let.

Celý příběh je prostoupen několika tématy: domov, rodinný život, narození a život postiženého dítěte. „*Vyprávěčská strategie umožňuje citlivě zobrazit problematiku Babetina zdravotního i matčina sociálního (svobodná matka) handicapu. Handicap není cílovým bodem v charakteristice postavy, ale spíše cestou k jinému vnímání skutečnosti.*“ (Šubrtová, 2004, s. 150).

I přes určité rodinné peripetie je zde svět nevidomého zobrazován idylicky. Tato kniha je určená pro malého dětského čtenáře, jemuž chceme ukázat svět handicapovaného jedince jako skutečnost, se kterou v dnešní době musí počítat a se kterou se musí naučit zacházet. K tomu mu slouží i velmi pěkně zobrazené postoje rodičů a lékařů vůči handicapovaným jedincům, které naznačují, jak by mohla probíhat správná komunikace při setkání s takovými lidmi.

Řeč vypravěče a postav je zde zřetelně oddělena a to grafickými, gramatickými i sémantickými prostředky. Vypravěč hovoří v *er-formě* a postavy přímou řečí oddělenou uvozovkami. Jak je již výše uvedeno, je kniha Pět minut před večeří knihou, která je zaměřena především na rodinný život s handicapovaným jedincem, ve kterém ale malý i velký čtenář může zažít spoustu prožitků, které může svou osobností a fantazií dotvářet.

### ***Kompoziční plán***

Kompoziční plán je **retrospektivní**. Vychází se ze závěrečného stavu, který je zpětně dějem odkrýván. Kompozice je řetězová, protože vyprávěné události na sebe plynule navazují a jsou propojeny hlavní hrdinkou Babetkou. Významnou roli v kompozičním plánu hraje i **kontrast**, který je vystaven na znázornění handicapu. Všichni prožívají smutek nad tím, že malá holčička nevidí, ale Babeta vidí. Vidí po svém. (*viz ukázka výše*). Zde Procházková rozehrává vnitřní svět fantazie malých dětí gradovaný ještě handicapem.

Poslední české vydání z roku 2013 je doprovázeno ilustracemi Markéty Vydrové, které ve svých výjevech zachycují konkrétně většinu klíčových situací a postav ze života rodiny nebo z představ malé Babety. Ilustrace tak dávají malému čtenáři konkrétní podobu o psaných situacích a představách nevidomého dítěte. Díky tomu dochází také u čtenáře k prolínání fantazie a skutečnosti, což se objevuje ve většině děl Ivy Procházkové. Ale právě i díky tomu jsou dítěti přiblíženy závažné problémy, na něž si může díky této knize utvářet svůj názor a postoj k nim, protože jinak by byly nad hranicí schopností jejich sociální empatie.

#### **2.2.4.2 Palaciová R. J.: (Ne)obyčejný kluk**

Kniha poprvé vyšla v Anglii roce 2012 pod názvem *Wonder*. O rok později ji u nás přeložila Renata Greplová a vydala v Knižním klubu pod názvem (Ne)obyčejný kluk. Kniha Wonder je Palaciovou prvotinou a musíme říci, že velice zdařilou. Dočkala se i filmového zpracování, jež mělo premiéru na jaře 2017.

#### **Literární analýza**

Novela (Ne)obyčejný kluk autorky R. J. Palaciové ukazuje krásu duše někoho, kdo nepobral krásu vnější. I přes své vážné téma se autorka snaží poukázat na to, že i postižení lidé mohou být jinak naprosto normální. August je i přes své postižení úplně normální páták, který miluje Star Wars, Xbox, svojí rodinu a fenku Daisy.

August je desetiletý kluk, který je pro své rodiče svou zvědavostí a inteligencí požehnáním. Ale jinak k němu nebyl osud štědrý. Narodil se s vzácnou genetickou poruchou, která zapříčinila deformaci obličeje. Kniha není skutečným příběhem konkrétního chlapce, ale autorka vychází z dlouhodobého studia lidí s deformovaným obličejem. Snažila se do knihy zachytit mnoho peripetií, které život těmto lidem přináší.

Přes veškerá příkoří je Auggie statečný kluk, který se snaží brát život takový jaký je. Navíc se poprvé ve svém životě chystá do školy. Doposud ho vzdělávala matka doma, protože podstupoval mnoho operací, a tak nebylo možné, aby vzhledem k svému zdravotnímu stavu ještě chodil do školy. Nyní má nastoupit do páté třídy Beecherovy školy.

Celou knihou prostupuje laskavý humor, který vedle bolesti, utrpení a předsudků, usnadňuje dětskému čtenáři se s tak náročnou tematikou vyrovnat.

### ***Jazykový plán***

Vzhledem k recipientovi se kniha neomezuje pouze na spisovný jazyk. Vedle hovorové češtiny se zde objevují i slova hanlivá. Ta jsou odrazem konfrontačních situací, kterým je August často vystavován kvůli svému vzhledu.

Hlavní hrdina je zde charakterizován přímo. Hned na začátku knihy se dozvídáme, jak přibližně vypadá Augustův obličej i po několika prodělaných operacích. Bližší popis Augustova obličeje se v knize objevuje ještě několikrát, a to díky koncepci knihy, která je postavena na mnoha vypravěčích a každý má možnost nám svým způsobem Augusta přibližovat.

Vnitřní charakteristika je popsána nepřímou, ale vzhledem k velkému množství nevlastní přímé řeči ve vnitřních monologech se mnohé dovídáme o hlavní postavě v průběhu celé knihy. Povahově se hrdina příběhu nijak zásadně nevyvíjí. Spíše autorka ukazuje, jak přítomnost Augusta ovlivňuje chování a myšlení ostatních lidí v jeho blízkosti.

### ***Tematický plán***

Hlavním tématem novely R. J. Palaciové (*Ne)obyčejný kluk* je sociální začlenění desetiletého chlapce do školního kolektivu a do prostředí školy. Samozřejmě velkým a nosným tématem je zde handicap, který chlapci jeho začlenění komplikuje. Vedle toho se objevují dílčí témata, jako je upevňování vztahů v rodině ze strany rodičů k Augustovi, ale hlavně také ze strany starší sestry Olivie, která se dostává do období prvních lásek, a s tím související problematikou příchodu „dalšího“ člověka do rodiny a seznámení ho s handicapovaným bratrem.

V knize si můžeme všimnout i důležitosti prostředí, kde se děj odehrává. Můžeme zde hovořit o prostředí intelektuálním a sociálním. S tímto prostředím se setkáváme v částech textu, které se odehrávají ve škole, mezi Augustovými vrstevníky. Ti, vzhledem ke svému věku, dokáží být ke svému novému spolužákovi někdy velmi krutí, čímž Auggiemu novou situaci nijak neusnadňují. Dalším sociálním a intelektuálním prostředím je vedle školy samozřejmě domov, který hraje v životě Augusta velkou roli. Bylo to doposud téměř jediné prostředí (kromě nemocnice), které Augustovi přinášelo životní bezpečí a jistotu.

Kniha je psána **ich-formou s personálním vypravěčem**, který nám dává možnost nahlédnout na života Augusta z pohledu postavy, která právě vstoupila do role vypravěče. Tím se přechodně stává hlavní hrdina knihy August, jeho kamarádka Summer, sestra Olivia, spolužák Jack, Olivieina kamarádka Miranda a Oliviein „přítel“ Justin. Augustův příběh doplňují

vyprávění i dalších postav. Vedle Augustovy maminky nebo tatínka to jsou především noví spolužáci z páté třídy. Častá přímá řeč je občas prostoupena nepřímou řečí, která zachycuje myšlenkové pochody vypravěčů.

### ***Kompoziční plán***

Kniha má 8 hlavních kapitol, které mají vždy název podle vypravěče, který daný celek vypráví. Každá kapitola začíná nějakým citátem nebo krátkou pasáží z písničky, což má navodit atmosféru a situaci celé pasáže. Ve všech osmi kapitolách je několik podkapitol. Nejdelšími kapitolami jsou 1. a 8. kapitola, jejichž vypravěčem je August. Nejkratšími kapitolami jsou kapitoly 3 a 7, jež vypráví Augustova kamarádka a Oliviina kamarádka.

Kompozice je chronologická, což znamená, že skutečně časovou postupností dochází k zachycování událostí a situací, se kterými se August setkává v průběhu svého prvního roku ve škole. Děj probíhá převážně ve školním a rodinném prostředí.

Příběh nepostrádá tragičnost, která graduje při Halloweenu ve škole a při setkání Augusta s dětmi z jiné školy na pobytu v přírodě, kterého se jeho škola každoročně zúčastňuje. Při Halloweenu má August možnost poznat opravdový charakter svých spolužáků, jejich kamarádství. To je mu umožněno díky tomu, že při tomto svátku všichni nosí masku, za kterou je skryta jejich skutečná identita, což se stalo Augustovi osudným. V tomto momentě poznal, že někteří jeho „kamarádi“ ho pomlouvají a označují „zrůdou“.

Druhým momentem gradace děje je pobyt Augusta na školním táboře v přírodě. Zde dochází ke střetu s žáky z jiné školy a k nepříjemné konfrontaci. Autorka vykresluje, jak je v takových chvílích důležité mít u sebe někoho blízkého, což se ukázali být Augustovi spolužáci. Na tomto střetu je patrné, jak dokáže dítě, ale i dospělí hloupostí ublížit. Toto lze označit za vyvrcholení konfliktu. K obratu nebo-li peripetii dochází tehdy, kdy si všichni Augustovi spolužáci postaví na jeho stranu a začnou ho bránit proti lidské hlouposti. V tomto momentě dochází k tomu, že si uvědomují, kdo opravdu August je. Je to stejný kluk jako oni, se stejnými zájmy a činnostmi. Že nechce stále být ten s tou „maskou“ na tváři.

Jak sama autorka prostřednictvím úst jedné z postav říká: „*Největší hrdina je ten, který ovlivní nejvíc lidských srdcí, která pak chtějí následovat jeho příkladu, .... Jehož klidná síla ovlivnila tolik našich srdcí.*“ (R. J. Palaciová, *(Ne)obyčejný kluk*, s.307).

### 2.2.5 Hrdina s mentálním handicapem

S tematikou mentálního postižení se v literatuře pro děti a mládež nesetkáváme tak často jako s tematikou fyzického handicapu. Pokud už se s takovou knihou setkáme, tak je zde hlavní hrdina rozpoznatelný svou „jinakostí“ na první pohled. Což je případ první knihy, která je zde rozebírána. Je to kniha *Domov pro Mart'any* od Martiny Drijverové, která se zabývá tematikou jedince s Downovým syndromem.

Novějším titulem je kniha Ivony Březinové *Řvi potichu, brácho*, kde se setkáváme s autistou Jeremiášem, jenž je vykreslován očima své sestry dvojčete.

U obou knih je patrná shoda v tom, že ať jsou psány různými autorkami a v jiné době, příběhy mentálně handicapovaných jedinců jsou zde zobrazovány očima jejich sourozenců.

Obě knihy jsou určeny dětem mladšího školního věku, ale i zde jsou patrné nuance v tom, jak autorky přiměřeně přizpůsobily text věkově odlišné skupině čtenářů – *Domov pro Mart'any* určen pro děti osmileté, *Řvi potichu, brácho* pro děti desetileté.

#### 2.2.5.1 Drijverová Martina: *Domov pro Mart'any*

##### *Literární analýza*

Kniha Martiny Drijverové je koncipována jako deník desetileté Michaly, která v něm popisuje všechny peripetie malého děvčete vyrůstajícího s bratrem, který trpí Downovou chorobou. Příběh odráží zkoušku opravdovosti rodinných, kamarádkých i sousedských vztahů. Díky deníkové formě příběhu je dětský čtenář obohacen o další životní zkušenosti prostřednictvím malé vrstevnice. Kniha velmi nenásilně, avšak pravdivě a věcně informuje o problematice Downova syndromu.

Díky autorce, která má cit pro uchopení tohoto tématu a „*umí v příbězích pro děti uplatnit jak dějovou dynamiku, vtip, hravost, tak jemnou psychologickou drobnokresbu v charakteristice dětských postav i ve vztahu dětí a dospělých,*“ (Urbanová, 2003, str.142) se kniha stává zajímavou a poutavou nejen pro dětského čtenáře, ale i pro dospělého člověka.

Příběh je postaven na hledání identity malé Michaly, na jejích myšlenkách a chování. V jejím životě nastává velký zlom, který souvisí se stěhováním do malého městečka, kde bude odhalena identita všech členů rodiny. S tím vyvstává celá řada otázek. Jak se jí bude líbit v novém domě, jestli si najde nové kamarády, zda si dokáže zvyknout v novém prostředí a v neposlední řadě, zdali a jak bude přijat její mladší bratr Martin. Toto vše se odehrává s vědomím toho, že přijdou negativní reakce na jejího bratra s Downovým syndromem.

Michala si uvědomuje, i když je to teprve desetileté děvče s omezenou životní zkušeností, že společnost ještě zcela není připravena přijmout jedince, kteří se nějakým způsobem odlišují. V tomto případě se důležitým aspektem knihy stává správné vyložení slova Marťan v názvu knihy. To se Drijverové mistrovsky podařilo v dialogu mezi hlavní hrdinkou a její maminkou, kde je patrné, že označení nemá působit hanlivě, ale jde o metaforické označení této choroby. „Bude .... jako z jiné planety,“ řekla maminka. (...) „Někdy si s ním nebudeme rozumět. Ale budeme se snažit, aby se u nás měl dobře.“ (Drijverová, *Domov pro Marťany*, 1998, s.24 a s.26).

### **Jazykový plán**

Tak jak je tomu ve většině knih určených pro dětského čtenáře bývá, i zde autorka využívá hovorového jazyka. Objevují se zde i slova hanlivá (*Babizna! Učitelům se nemá nadávat.* – s. 49), vulgární (...*jestli zas budou křičet: „Debil, debil..?“* – s.93) a to v situaci, kdy dochází ke střetu Michaliných spolužáků s jejím postiženým bratrem na dětské hřišti. Vzhledem k cílové skupině, které je kniha určena, je text psán poměrně velkým písmem. Jazyk je jednoduchý a dobře pochopitelný pro malé děti. Složitě životní situace, které souvisí především s Martinovým handicapem, jsou odlehčovány poetickými pasážemi, které mají vyvolávat u dětí idylu šťastného dětství. Např.: „*Už je to, jak pouť voní. Jsou tam cítit ....cukroví (turecký med, kokosové suky)....a pak něco.....já nevím, třeba tak voní slunce nebo volný den.*“ (Drijverová, *Domov pro Marťany*, 1998,s.51).

V knize dochází ke střídání popisných pasáží Michaliných zážitků s úseky, které zachycují vnitřní monolog hlavní hrdinky. Oba způsoby jazykového vyjadřování se spolu prolínají a vzájemně se doplňují. Ve vnitřních monolozích se setkáváme hlavně s rozbořem Míšiných myšlenek o vztahu k bratrovi a k sobě samé.

I když se kniha velice podrobně zabývá problematikou Downova syndromu, nesetkáváme se zde s odbornou lékařskou terminologií. Všechny tyto pasáže jsou přizpůsobovány dětskému čtenáři a to prostřednictvím popisu.

Postavy jsou charakterizovány přímou i nepřímou charakteristikou. Sama hlavní hrdinka se popisuje jako průměrná desetiletá dívka, což umožňuje čtenáři prostor pro vlastní projekci. Postupem času se ale dovídáme, jaké jsou skutečné kvality desetileté dívky, která je citlivá, trpělivá, snaživá. Vedle toho samozřejmě figuruje i opravdu jako obyčejná holka se svými slabostmi, což vyvolává u čtenáře větší důvěryhodnost a přirozenost textu.

Rodiče jsou autorkou charakterizováni jako vzor fungující rodiny. „*Drijverová vytváří v mikroprostoru Michaliny rodiny harmonický, možná až příliš idealizovaný model světa, jehož samozřejmou součástí je i akceptování chlapcova handicapu a respektování jeho potřeb.*“ (Urbanová, 2004, s. 139). Maminka je tou silnou osobností, pro kterou je postižení jejího syna výzvou, se kterou je nutno bojovat a tatínek je symbolem klidu, vyrovnanosti, racionality a určitého nadhledu vnášejícího do rodiny pohodu. Zároveň je matka pro Míšu velkou oporou ve chvílích negativních postojů okolí vůči Martinovi. Autorka na tomto pozadí odkrývá hodnoty skutečného vztahu matky a dcery, vztahu přátelství mezi ostatními, charakter a inteligenci druhých.

Martinově osobě je v knize věnován velký prostor. Na jeho postavě autorka vysvětluje podstatu Downova syndromu. Je popsán chlapcův vzhled, jeho chování a výchovné potíže s ním. Důraz je kladen na reálnost zobrazení. Čtenář se však seznamuje především s negativními stránkami postižení, což naznačuje obtížnost proniknutí do světa mentálního postižení. Nedovídáme se o pocitech a prožitcích chlapce, přestože u ostatních postav jsou vnitřní pochody a pocity rozebírány.

### ***Tematický plán***

Na pozadí života s postiženým dítětem se vyskytuje téma stěhování a s tím změna prostředí, téma dětských vztahů, třídního kolektivu a hledání skutečného přátelství. Drijverová také neopomíjí častý jev, který trápí sourozence dětí s postižením a to, že dochází na koncentraci pozornosti a zájmu na zdravé dítě. „*To se rozumí, že nechci mamince přidělovat starosti, ale trochu mě šťve, že musím být ve všem výborná kvůli Martinovi. Abych to mamince vynahradila.*“ Zásadní myšlenkou a zároveň obavou malé Michaly je, zda si dokáže v novém kolektivu najít kamarádku.

V knize se vyskytuje velká řada postav, které procházejí jistým vývojem. Tím největším prochází samozřejmě Michala nejen po stránce vztahové, ale i po stránce osobnostní a morální. Objevuje v sobě smysl pro povinnost, smysl pro posuzování svého okolí na základě své vyspělosti. To vše je autorkou modelováno jako výchovný status knihy.

Autorčin záměr přiblížit knihu co nejvíce dětskému čtenáři byl i v tom, že zvolila techniku přímého vyprávěče v 1. osobě, jímž je Michala. „*Tato volba dětské vyprávěčky přináší možnost zejména na poli zážitkovosti, která zde posiluje funkční aspekt.*“ (Urbanová, 2004, s.137). Michala má tak možnost přiblížit svého bratra Martina jako milující sestru, což vyvolává u čtenáře pozitivní emotivní zážitek, a proto je podstata jeho handicapu lépe uchopitelná a pochopitelná.

### ***Kompoziční plán***

Děj je chronologický odehrávající se v rodinném a školním prostředí. Příběh knihy začíná přirozeně, proto můžeme hovořit o skutečném začátku celého příběhu. Míša se s rodinou přistěhovala na okraj města a odešla tak z anonymity sídliště. Tím dochází ke změně prostředí a zároveň se dětskému čtenáři otevírá možnost od začátku prožít všechny změny s tím spojené společně s hlavní hrdinkou.

Kniha je rozdělena do dvaceti pěti kapitol, které mají téměř stejný rozsah. Michala nás provází svým rokem života v časové posloupnosti tak, jak se vše odehrává.

Konec novely je otevřený. Čtenář je v průběhu četby seznámen se základními atributy celého příběhu, které v závěru knihy končí pro hrdinku smírně. Nelze ale hovořit o happy endu, ale o tom, že Michala našla pochopení s Martinovým onemocněním a přijala ho jako fakt. Ale jak se bude život malé Míši a celé její rodiny s postiženým bratrem vyvíjet dál, to se čtenář může jen domnívat.

Kniha obsahuje všechny prvky kompozice. Tragičnost, která vygraduje při setkání spolužáků s Michalíným postiženým bratrem, přechází v krizi sourozeneckých vztahů a tím k vyvrcholení konfliktů.

Peripetie děje nastává tehdy, kdy Míša poznává opravdové přátelství u svých dvou spolužáků Jany a Honzy, kteří ji nezavrhují pro nemoc jejího bratra.

#### ***2.2.5.2 Březinová Ivona: Řvi potichu, brácho***

##### ***Literární analýza***

PAS – slovo, které u většiny lidí evokuje dobu cestování a dovolených. Ale troufám si tvrdit, že v dnešní společnosti se už najdou tací, kteří vědí, že PAS je výraz, který znamená mentální postižení – tzv. poruchu autistického spektra.

Tématikou autismu se zabývá nakladatelství PASPARTA, které tuto knihu vydalo ve spolupráci s nakladatelstvím Albatros. Toto nakladatelství nabízí knihy, které nahlíží na autismus z mnoha úhlů pohledů – psychologického, pedagogického, ale i uměleckého. A právě letos v tomto nakladatelství vyšla novinka Ivony Březinové *Řvi potichu, brácho*.

Jedná se o příběh čtrnáctiletých dvouvaječných dvojčat Jeremiáše a Pamelý.

Remík, jak ho oslovuje jeho sestra a maminka, trpí od narození nízkofunkčním autismem s těžkou mentální retardací. Rozhodnutím jeho matky, že nedá syna do ústavu, je nastolena složitá situace celé rodiny. První problém, který se s postiženým synem objevuje je, že rodinu



opouští otec, který se za svého syna stydí. To se v knize dovídáme v retrospektivních vzpomínkách Pamelý: „...*Vrací se jí to. Čas od času. Jako temný stín. Nejen ve snech, ale i v představách. To potom slyší divokou hádku, křik, pláč, prásknutí dveří...* „*Dej ho pryč! Nedám! Je to náš syn! Já takovýho syna nechtěl! A on to takhle chtěl, co myslíš? On si vůbec nic neuvědomuje! A nikdy nebude! Narodil se jako debil a debilem zůstane!...*“ (Březinová Ivona, *Řvi potichu brácho*, 2016, s.54-55). To způsobilo, že na Remíkovy excesy zůstává maminka sama s Pamelou.

Ivona Březinová vypráví příběh obyčejné rodiny, kde všední dny mají své barvy a rituály, jejichž porušení přináší obrovské výbuchy vzteku ze strany Jeremiáše. Autorka se také snaží vedle problémů soužití s jedincem s poruchou autistického spektra ukázat na to, jak dokáže být společnost k těmto lidem netolerantní. Prostřednictvím této knihy máme možnost nahlédnout alespoň trochu do života takových rodin a pochopit, že ne každý, kdo se chová zvláštně, je nevychovaný a rozmazlený. Může jít o někoho, kdo má svůj svět a my nejsme schopni jej tolerovat.

Autorka do příběhu vkládá i Pameliny zážitky se spolužáky a osud její první lásky s chlapcem s Aspergerovým syndromem, aby částečně odlehčila obtížnost tohoto tématu.

### ***Jazykový plán***

Jazykové prostředky, které Ivona Březinová využila ke stylizaci díla *Řvi potichu, brácho*, překračují rovinu spisovného jazyka. Vedle spisovných hovorových variant se zde objevují i promluvy nespisovné a vulgární: „*Drž hubu, vole.....A nedali nám ani vochutnat brko!*“ (s. 35), „...*Tak jdi do prdele, fífleno...*“ (s. 49). Tyto vulgarismy mísící se se školním slangem jsou odrazem toho, kde se odehrává děj knihy, věkem hlavních hrdinů a handicapem jedné z postav.

K charakterizaci handicapovaného Jeremiáše využila Březinová jeho vlastní promluvy, z nichž lze odhadnout i jeho mentální retardaci. Řečový projev Jeremiáše, ale i první Pameliny lásky Patrika, je specifický. Je z něho patrné, že skutečně oba dva mají svůj svět, který je třeba respektovat a naučit se jej přijímat. I když působí velmi neosobně, lze v něm najít něco milého.

Příběh vyprávěný nestranným pozorovatelem je doplňován občasnými vstupy autorky do role Pamelý. Tyto vstupy dávají příběhu větší citovou zabarvenost. V řeči vypravěče se objevuje prezens a převaha dokonavých sloves, což urychluje spád děje a podtrhuje kompoziční záměr autorky.

Díky lexikálním prostředkům se autorce podařilo, často velmi expresivně, vystihnout tíživou atmosféru života s handicapovaným jedincem plnou obav, strachu, útlaku apod.: „*Mám volat pohotovost? třásla se Pamela a mobil jí z rozklepaných rukou neustále padal na zem. Ne. Zvládneme to. Já vím. ...Zvládly to až k ránu. Surově je napadal, takže ho musely k posteli přikurtovat....*“ (Březinová Ivona, *Řvi potichu, brácho*, 2016, s.40).

„*Kdo myslíš, že to mohl napsat? ...Vsadím se, že v tom má prsty baba Souhradřáková odnaproti..... Kdykoliv jdeme ven, stojí u okna a špehuje nás.*“ (Březinová Ivona, *Řvi potichu, brácho*, 2016, s. 53).

Řeč vypravěče probíhá v krátkých větách nebo jednoduchých souvětích. Tím dostává text spád. Dochází často k překotnému toku myšlenek a střídání přímé řeči s nepřímou. Dílo působí někdy jako soubor krátkých příběhů odrážejících život s handicapovaným jedincem se všemi jeho rituály a tradicemi, které nesmí být narušeny, jinak způsobují trauma. Trauma všem, nejen Jeremiášovi, ale i ostatním.

Ve vnitřních monolozích postav se setkáváme s jazykovou komikou, ale i sarkasmem založeným na příznakovosti lexikálních jednotek nebo vzniklého přenesením významu v rámci textu.: „*Ježišmarjá, ten kluk už zase sbíral na ulici hovínka!*“ zavyla babička a zacpávala si nos....*Jo, tak sbírá hovno,no ,“ mírnil babičku děda. Já kupříkladu sbírám známky....Vy jste se asi všichni zbláznili,co?..... Hele, ber to takhle, babko.....Třeba z kluka jednou bude gastroenterolog. Nebo řidič hovnocucu, ti jsou přece taky užitečný...*“ (Březinová Ivona, *Řvi potichu, brácho*, 2016, s.65-66 kráceno).

V rámci syntaktických jazykových prostředků je nutné zmínit opakování slov či konstrukcí. V mluvě Jeremiáše, ale i Patrika, se opakování konstrukcí stává příznakem jejich odlišnosti, náznakem faktu, že nechápe situace nebo že si na otázku sám odpoví. V mluvě autistických dětí tomu tak je, frázovitost, opakování slov bez porozumění, tzv. ulpívavá echolálie, která příběhem prostupuje.

„*Máš hlad,*“ oznámil Jeremiáš.

.... „*Tak co uděláš?*“ zeptala se máma.....

„*Ruce umýt,*“ řekl Jeremiáš a rozběhl se ke koupelně.

*Za chvíli byl zpátky.*

„*Chleba ve skřínce.*“ .....

„*Kolečka,*“ zatřepetal Jeremiáš rukama.....

„*Lednice. Salám,*“ *zamával znovu rukama (Březinová Ivona, Řvi potichu, brácho, 2016, s.12 kráceno).*

Mezi hlavní znaky autismu patří také fakt, že „*děti mluví často bez vztahu, eventuálně patrného vztahu k reálné skutečnosti, mají sklon k jednoslovným větám, užívají často nesprávné tvoření slov.*“ (Vítková M., 2004, s.357).

### ***Tematický plán***

Pokud bych měla knihu Řvi potichu, brácho zařadit mezi základní prozaické žánry, označila bych ji jako novelu,“ *protože je kratší než román, má tematicky užší záběr, rozsahem však vydá na samostatnou knížku. Dramaticky sevřené podání výrazného příběhu potlačuje epizody a odbočky, směřuje k efektivnímu rozuzlení.*“ (Peterka J., 2007, s.266).

Hlavním tématem knihy je PAS. Autorka se snažila seznámit nejen dětského čtenáře s touto problematikou, ale skryla do své knihy i vzkaz pro ty, kteří dělají rychlé soudy, že ne vždy je vše tak jednoznačné, jak se na první pohled může zdát. S tím úzce souvisí problematika těchto rodin začlenit se do nového prostředí. Jeremiášova rodina se přistěhovala na nové místo a Pamela začíná chodit do nové školy. Objevují se nové vztahy jak ve škole, tak v novém bydlišti.

Dalším tématem je upevňování sourozeneckého vztahu dvojčat Pamelu a Jeremiáše, který trvá už 14 let a není vůbec jednoduchý z pohledu zdravého jedince. Pamela ve svých myšlenkách vzpomíná na to, co by bylo, kdyby Jeremiáš nebyl. Zároveň ale autorka zobrazuje obrovskou sourozeneckou lásku a toleranci vůči handicapovanému jedinci. Díky čtrnáctiletému soužití obou sourozenců se u Pamelu vytvořil tolerantní a zodpovědný vztah ke svému bratrovi. Ale nejen to. Upevnil se i její vztah s matkou a nejednou se stává v knize i její velkou oporou.

Velkou roli zde hraje i nové školní prostředí a nové bydliště. Stejně jako tomu bylo u Drijverové i zde se hlavní hrdinka setkává s intaktností svých spolužáků, ale také tolerancí některých z nich. Díky tomu poznává opravdové přátelství. Intaktnost se nevyskytuje pouze ve škole, ale Březinové se podařilo několikrát velice pěkně zobrazit hloupost i dospělých lidí, jejich postoj k jinakosti a právě k tomu, že jsou v některých jedincích zachovány určité stereotypy, které mohou rychlým úsudkem ublížit a život druhým lidem neusnadnit.

Dalším dílčím tématem, které se v knize objevuje, je empatie Pamelu a pochopení pro jinakost. Dívka, která 14 let žije život s handicapovaným bratrem a tedy jinakostí, dokáže jinakost druhých přijímat a brát ji s nadhledem. Proto nachází zalíbení v Patrikovi, i když je

jiný než ostatní spolužáci. Postupem času totiž Pamela zjistí, že je „Aspík.“ Kluk s Aspergerovým syndromem.

### ***Kompoziční plán***

Kniha je rozčleněna do 21 kapitol, které jsou všechny téměř stejně dlouhé a jsou odděleny barevnými stránkami tak, jak Jeremiáš vnímá dny v týdnu – pondělí modré, úterý oranžové, středa fialová apod. Do daných barev ladí své ilustrace i jejich autor Tomáš Kučerovský, který se tímto snaží o realistický pohled na danou problematiku.

*„Kompozicí v literatuře rozumíme způsob členění a spojování textu.“ (Peterka, 2007, s.182).* K tomu slouží celá řada kompozičních prostředků. V této knize se můžeme setkat s určitým typem repetice a to v pravidelném opakování rituálu Jeremiášových barev. Kniha je tak protkána nejen barevnými ilustracemi, ale i barevnými stránkami, které jsou vždy vsunuty před každou kapitolou.

Velkou měrou se zde setkáváme s variací, kterou autorka odkrývá problematiku autismu. Od lehčích forem tohoto onemocnění (Aspergerův syndrom) až k těžkým Jeremiášovým stavům. Můžeme se setkat i s metaforickými variacemi v podání Pamely a jejího pohledu na PAS a Aspergerův syndrom.

V příběhu Ivony Březinové můžeme stejně jako u novely Drijverové *Domov pro Mart'any* hovořit o přirozeném začátku, tedy o skutečném začátku celého příběhu. Pamela, Jeremiáš a jejich maminka se do nového bytu přestěhovali teprve před měsícem. Tím se začal odvíjet celý nový příběh, který tvoří vnější kompozici knihy. Vzhledem k Jeremiášově handicapu může čtenář očekávat, že příběh bude přinášet celou řadu neočekávaných situací a peripetií. Dětský čtenář, jež má alespoň malou zkušenost s poruchou autistického spektra může předvídat, co všechno se bude odehrávat.

Konec novely působí uzavřeně z Jeremiášova pohledu. Jeho chování se i přes veškerou snahu jeho blízkých vymykal kontrole, a tak nezbyvalo jeho matce nic jiného než ho umístit do týdenního stacionáře, aby ochránila sebe, ale hlavně Pamelu. Tato pasáž je pro čtenáře velmi emotivní. Pameliným pohledem je popisován psychický stav její maminky po odchodu jejich otce a situace, která po odchodu nastala v jejich životě. *„Netušila jsem, že to mohlo být tak zlé. A obdivuju svoji mámu, že to všechno vydržela..... Více v knize s. 193-194.“*

Březinová v této části odkrývá všechny nesnáze, které život s jedincem s PAS přináší jeho blízkým. Autorka se nesnaží jakkoliv přehánět danou situací, ale snaží se o reálné ztvárnění problému s handicapem. Nejde ji o to, vyvolat u čtenáře lítost s Jeremiášem, ale o to, aby si

čtenář jak dětský, tak dospělý, uvědomil, že mentální postižení není vždy věc, které se dá bez problémů zvládnout. Proto může závěr působit dost pesimisticky. Dochází k nalezení východiska (rozuzlení) z rozpolcené situace vztahů mezi maminkou, Jeremiášem a Pamelou. Stav, který nastal, přinesl úlevu oběma protagonistkám. Březinová tak ukázala, jak rozpolcené životy jsou nejbližších lidí s handicapovaným jedincem.

Název závěrečné kapitoly „Křídla“ přináší metaforické označení momentu, kdy se oběma protagonistkám dostalo volnosti, tak jako ji dávají křídla ptákům. Je zde cítit obrovská úleva, ale také je zde ukázána emocionální a charakterová vyspělost Pamel, která celých 14 let držela svou maminku nad vodou. Zároveň v této kapitole dochází ke shrnutí všeho podstatného. Autorka se snaží poukázat na fakt, že celá řada „jiných“ lidí se stala světově uznávanými jedinci, a proto nezbyvá než konstatovat, že budoucnost ověří, která rozhodnutí jsou ta správná....Celá kapitola je peripetií celého příběhu.

Celá kniha je uzavřena odborným doslovem, o který se postarala Mgr. Veronika Šporclová, Ph.D., která pracuje v Národním ústavu pro autismus jako poradenský pracovník.

## **2.2.6 Hrdina s rodinným handicapem**

### **2.2.6.1 Procházková Iva: Eliáš a babička z vajíčka**

#### ***Literární analýza***

Čtenář, ať dětský nebo dospělý, prožívá příběh malého šestiletého chlapce Eliáše, který má „maminku princeznu a tatínka na hraní,“ ale přesto je neustále **sám**. Nemá žádnou babičku ani dědečka, kteří by jeho samotu vyplnili. Od svých vrstevníků ví, že mít babičku a dědečka je super, protože se s nimi zažívají úžasné věci, na které rodiče nemají čas. Již v úvodu knihy se dozvídáme, jak je z toho Eliáš zoufalý a smutný – „*Eliáš si připadá taky jako chudáček, jenže veliký. Nedivte se, vždyť s těmi dvěma není k vydržení! Vyletěli byste z nich z kůže!*“ (str.7-8).

Autorka ale z této bezvýchodné situace nachází východisko, které se skrývá jako překvapení ve žlutém vajíčku, které Eliáš nachází v zahradě, kam kopnul svůj míč. Co asi bude ve žlutém vajíčku? (napětí u čtenáře). Eliáš si nalezené vajíčko odnese domů a myslí si, že se z něho vylíhne nějaký ptáček, o kterého se bude moci starat a nebude tak sám. Ale z vajíčka se vyklube maličká postavička s křídly, připomínající svým vzhledem babičku. Eliáš jí dá jméno Aty.

Eliáš se o Aty musí starat, ale díky tomu se jeho život naplní láskou a radostí. I když je „babička“ docela malinká, Eliášův život díky ní nabývá velikých rozměrů.

V průběhu a závěru knihy se objevuje celá řada smutných událostí, které jsou střídány euforiemi štěstí. Např. Eliáš a jeho vrstevníci ze školky mají jít pouštět jedno sobotní dopoledne draky. Ale Eliášovi rodiče nemají čas na přípravu draka, a tak to vypadá, že Eliáš se nebude moci zúčastnit těchto závodů, které vyhlásila paní učitelka. S tím souvisí další „smutná“ událost – neúspěch tatínka v práci, který ale přinese Eliášovi radost do života. Díky tomu si totiž tatínek uvědomí, že má doma dítě, které ho potřebuje a začne se mu věnovat (stavba draka, společná sobota). Při těchto závodech Eliášův žlutý drak vítězí. Vítězí ale díky Aty, která ho vznesla do výše. Přitom se drak ale utrhne a odlétá pryč. Z nebe padají pouze červené botičky, které Eliášovi naznačují, že se snad Aty jednou vrátí. Ke zvratu došlo proto, že si Aty uvědomila, že je také sama, i když s Eliášem – „...dívala se do zrcátka a smutně říkala: Ty nejší babička s křídýlkama. Bylo jí líto, že je sama. Že kolem ní nejsou jiné babičky vylihnuté z vajíčka, se kterými by si mohla hrát, se kterými by si mohla povídat.....“ (str.133). Aty šla hledat jiné babičky, aby nebyla tak sama. Zde se příběh uzavírá jako kruh. Objevuje se opět téma samoty a beznaděje.

### **Jazykový plán**

Autorka v této knize využívá zejména hovorový jazyk, aby se co nejvíce přiblížila čtenáři. Místy se zde vyskytuje i jazyk nespisovný a to zejména v dialogích mezi Eliášem a babičkou, která neumí pořádně mluvit a šišlá. Např: „Eště,“ *řekla babička (str.47)*, „Bouk a býle,“ *zkusila to babička (str.52)*, „Taky plojít,“ *souhlasila babička nadšeně (str.55)*, „Fofruj, fofruj, fofruj!“ *pobízel Eliáš draka....(str.129)*. Dále zde Procházková jednoduše popisuje a líčí děj, k čemuž jí slouží přímá řeč. V té se vyskytují věty zvolací, rozkazovací a tázací. Ty se objevují hlavně v mluvě postav (v monologích), ale také v rozhovorech. Např: *Co kdyby nenašel cestu zpátky? Co kdyby někdo branku zamkl?.....(str.12)*, *Mohl za to snad jasný úplněk? (str.79)*.

V příběhu se vyskytují místy i obrazná vyjádření - poetismy. Např: *Žlutý papír se odrážel od blankytné oblohy, oči za obroučkami hleděly dolů na Eliáše, jako by říkaly: Já jsem tady a kde jsi ty?.... (str.130)....., Vznášel se v modré výšině, pohupoval se ve větru (str.131) apod.* Vyvolává to u čtenáře pocit idylly, který nastal v závěru knížky. Otázkou ale je, zdali tomu tak bude?

Syntaktická stránka textu – autorka využívá krátkých jednoduchých vět, popř. jednoduchá souvětí. Věty bývají často jednočlenné (podmětné, přísudkové apod.) – např: „Já?“, „Hm,“ „Uf!“, „Tak akorát,“ „Dneska ne, Aty:“ *aj.* Autorka těmito všemi prostředky zvýrazňuje autentičnost příběhu.

Děj knihy se odehrává zhruba ve třech hlavních lokalitách – v bytě u Eliáše, ve školce a v blízkém okolí Eliášova domova. Lokalita, ve které děj právě probíhá, je vždy přesně vyličená. Děj knihy začíná ve školním prostředí a končí se spolužáky ze školky. Zde zase spatřuji uzavřenost jako v kruhu. Časová linie zde není přesně určena. Můžeme ji jen odhadovat z určitých pasáží. Dovoluji si tvrdit, že by to mohlo být od června do konce srpna. Usuzuji tak, protože je v úvodu knihy zmínka o prvních jahodách a závěr se týká pouštění draků, což by mi korespondovalo spíše s podzimem, ale zase mi to nejde dohromady s Eliášovým věkem a školní docházkou.

*Př: Dojedli bramborové placky a maminka postavila na stůl misku s jahodami. Byly to první jahody toho roku – velké, šťavnaté a lákavě červené.(str.44).....“Všichni draci na start, pozor, začínáme!“ zavolala paní učitelka do hlásné trouby.....(str.126).*

Protože je kniha určena především malému čtenáři, nevyskytuje se tu mnoho postav, aby se děj nestal nepřehledným. Jsou to postavy paní učitelky, maminek, tatínků, babiček a dědečků Eliášových spolužáků, sousedů a jiných, kteří jsou zde většinou charakterizováni přímo. Charakteristika se zde vyskytuje jen krátce v úvodu knihy a je dána do kontrastu s postavou maminky a tatínka Eliáše. Např: „*Ty se máš!*“ *prohlásí občas Viktorka, která chodí s Eliášem do školky,.....,“Tvoje máma vypadá jako princezna!“.....To Viktorčina maminka určitě žádná princezna není. Má prošedivělé vlasy, nosí kalhoty s vyboulenými koleny a člověk se s ní nenudí.....(str.6).*

Co se týká charakteristiky Eliášových rodičů, jedná se o přímou i nepřímou. Hned název první kapitoly navozuje dojem, že rodiče jsou bezva, ale opak je pravdou (viz níže). Protože se později dovídáme, že maminka skutečně vypadá jako princezna, neboť má krásné dlouhé vlasy. Tatínek je zde charakterizován převážně nepřímou – svým chováním a jednáním. Působí pedantsky, nervózně (nedostatek času), místy směšně. Př: „*Víš co, v sobotu s tebou zajdu do parku a dáme to tvoje super hnízdo někam na strom,*“ *slíbil tatínek.....Eliáš radostně přikývl. Ne že by ho tak rozradostnila představa obydleného hnízda, ale těšil se, že uvidí tatínka létat po stromě. Jestli poleze stejně šikovně jako poskakuje na jedné noze po předsíni a zavazuje si tkaničku u boty, bude to krásná, veselá sobota! (str.33).*

*„No a?, řekl netrpělivě (str.31).*

Charakteristika hlavních postav – Eliáše a babičky je různá. Eliášova přímá charakteristika je dána jen jednou větičkou a to, že mu bylo šest. Jinak je zde charakterizován nepřímou – svým jednáním se svými spolužáky, v dialozích se svými rodiči, v dialozích s babičkou, ale hlavně

svým „druhým“ hlasem. Ten odráží jeho vnitřní svět, který je hodně smutný a prázdný (viz citace výše). Jinak Eliáše lze podle jeho dialogů charakterizovat jako normálního šestiletého chlapce, který ještě chodí do školky a touží po tom, aby si s ním někdo občas hrál. Protože jak sám říká: „*Mít maminku princeznu a tatínka na hraní vypadá na první pohled jako ohromné štěstí. Na druhý pohled je to štěstí trochu menší a na ten třetí pohled už je to jenom docela nepatrné štěstíčko.*“ (str.7). Když se mu vylihne babička, stává se z něho velice zodpovědný chlapec, který se musí o svou babičku postarat. Shání jí boty, jídlo a nocleh.

Charakteristika babičky je přímá. Když se vyklubala na svět, byla nám autorkou do detailu popsána. „*Na žebříku hasičského vozu něco sedělo! Bylo to maličké jako čerstvě vylihnuté ptačí mládě, ale nebylo to ptačí mládě. Mělo to drobounké nožičky a ještě menší ručičky, mělo to dvě křídýlka, skoro holá....., mělo to bleděmodré šatičky a tmavomodrou zástěru s dvěma kapsami, mělo to nos, pusku.....Taky to mělo vrásky. Byla to babička.*“

I když nám byla vyličena jako babička s vráskami a se zástěrou, chovala se jako malé dítě – neuměla mluvit, chodit. To vše ji musel učit Eliáš.

### ***Tematický plán***

Myslím si, že téma této knihy je nadčasové. Kniha vyšla v roce 2002 a zabývá se rodinnými vztahy. Hlavní téma spatřuji v **samotě** hlavních hrdinů. Používám množného čísla, neboť samotu prožívají oba hlavní protagonisté – Eliáš i babička z vajíčka. Dále je zde znázorněna sobeckost rodičů vůči svým dětem. Z příběhu vycítíme, že celá řada dětí žije vedle svých rodičů, ale ne s nimi. Když si uvědomíme, jakým způsobem dnes většina rodin žije, je patrné, že autorka skutečně napsala dílo, které je svým tématem aktuální v každé době. Tzv. moderní rodiče jsou zde společensky deformováni každodenním nedostatkem času. Na základě toho si dovoluji říci, že kniha nemusí být určena jen dětskému čtenáři, ale i, a to především, dospívajícím a rodičům. Dospívajícím proto, aby se „naučili“ lépe chovat ke svým budoucím dětem a rodičům proto, aby se více snažili věnovat svým dětem a jejich potřebám.

Tematický plán je realizován **vědoucím vypravěčem**. Řeč vypravěče a řeč postav je zde zřetelně oddělena a to grafickými, gramatickými i sémantickými prostředky. Vypravěč mluví ve 3. osobě minulého času a postavy přímou řečí oddělovanou uvozovkami. Např: *Eliáš v zoufalství přeházel postel, rozeplnul polštář, odhrnul prostěradlo, dokonce svlékl povlak z přikrývky, ale jedině, co tím způsobil, bylo, že se sám rozkýchal.* „*Máš rýmu? Nastydl ses?*“ *Maminka otevřela dveře a zůstala v nich přimrazeně stát.* „*Eliáši! Tobě přeskočilo? Co děláš? Ořeš?*“ *Eliáš se zarazil a ..... (str.27).*



## **Kompoziční plán**

Kniha je členěna do 20 kapitol, které na sebe plynule navazují. Každý název dílčí kapitoly vyvolává u čtenáře touhu číst dál, aby odhalil, jak bude příběh pokračovat. Názvy vzbuzují určitou tajemnost příběhu (co bude dál?), jaké dějové linie se zde objeví. Např. – *Co skrývá rezavá branka, Proměny žlutého vajíčka, Nějak to dopadne, Veliké neštěstí, Balíček apod.*

Tak jako u vnější kompozice, tak i vnitřní je vystavěna **chronologicky** (tedy jsou v souladu). Touto časovou postupností dochází k zachycení vývoje postav a příběhu. Autorka zde využívá celou řadu kompozičních prostředků. Nacházím zde **symboličnost, repetici, variaci a kontrast**. To vše vyvolává ve čtenáři napětí a v příběhu samotném dějovost a dynamičnost. Symboliku zde spatřuji např. ve žluté barvě – symbol Slunce, které má dynamickou pohybovou energii, která vystupuje ven, je v ní naděje, povzbuzuje a osvobozuje, působí vesele a otevřeně. Já si konkrétně pod žlutým vajíčkem, které našel Eliáš, představuji kinder vejce, ve kterém je ukryto překvapení. Tím překvapením se zde stává babička místo očekávaného ptáčka. Žlutá barva se objevuje ještě v závěru knihy jako variace motivu z úvodu. Příběh začal žlutým vajíčkem, ze kterého se rodí život a zároveň končí žlutým drakem, kde „život“ Aty u Eliáše končí. Je to uzavřený kruh, kde to, co jednou začalo, zase musí skončit (i kruh Slunce).

Dalším z kompozičních prostředků tohoto příběhu jsou **repetice**. Opakují se zde celé pasáže, které jsou výjevem Eliášovy mysli. Má se usadit ve čtenářově povědomí, tak jako tomu je u pohádek, kde se celá řada věcí také opakuje. Konkrétně se jedná o nadávání, které působí trochu složitě, ale tím, že je často opakované, tak si jej zapamatujeme. Zní: „*Konec-blbec–utopenec-stará popelnice-smradlavá noha-počurané strašidlo-už toho mám dost!*“ (str.8,9,16,45 atd.). Další repetice, která se zde vyskytuje, je písnička, kterou si prozpěvuje babička Aty. Setkáváme se s ní zhruba v polovině knihy a pak v úplném závěru – *Šem babička Aty, mám škákavý šaty. Hopša hejša bambule, ať še hýbou škatule!* (str.79 a 134).

Variací Eliášova nadávání je nadávání babičky Aty, kde si autorka vymyslela slova, která příběh ozvláštňují – „*Nebeč utolniče čurašidlo mošt!*“ (str.45,46). Je patrné, že slova jsou zkomoleninou a šišláním vyjádřením Eliášova nadávání.

Velkou roli zde hraje také **kontrast**. Vyskytuje se hlavně v jednání malého Eliáše. Setkáváme se u něj s *dvojím hlasem*, který prostupuje celým příběhem. Jedná se o hlasitý hlas, kterým Eliáš odpovídá, ale pak je tu tzv. tichý hlas, který nikdo neslyší. Ten zachycuje myšlenky hlavního hrdiny, jeho beznaděj, samotu a prázdnotu. Př. „*Jasně,*“ odpovídá Viktorce *hlasitým*

*hlasem Eliáš. V princeznách se nevyzná, ale nechce to dát najevo. „Co ty holky pořád na těch princeznách mají?“ diví se druhým hlasem, tichým, který nikdo kromě Eliáše neslyší. „Jestli jsou všechny princezny jako maminka, tak se s nimi moc zábavy neužije.“ (str.6 aj.).*

Kontrast v jednání osob lze vidět např. v závěru knihy, kdy Eliášův drak vítězí, všichni se radují, jen Eliáš pláče a nikdo neví proč, jen paní učitelka si myslí, že je smutný, protože mu uletěl drak. Autorka zde ale ukazuje, jak rodiče neznají své děti, jejich pocity a potřeby. Např. *„Hurá, zvítězili jsme!“ jásal tatínek. „Náš žluták vyhrál!“ radovala se i maminka. „Máš radost?“ Eliáš přikývl. Po tváři mu sklouzla slza.....(str.132).*

## **2.3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA A LITERATURA**

### **2.3.1 Co je dramatická výchova**

Dramatická výchova se začala objevovat již na počátku středověku při vyučování latiny. V té době byly čteny první texty, od kterých vedla cesta k interpretaci četby pantomimou a posléze docházelo i k samotným inscenacím her. Z tohoto by se mohlo zdát, že má dramatická výchova (dále jen DV) ve vyučování dlouhou historii, ale opak je pravdou. U nás je stále DV brána laickou, ale i pedagogickou, veřejností jako něco okrajového, co do škol nic nepřináší, snad jen chaotické hraní. Je nutné podotknout, že postavení DV se výrazně zlepšilo s příchodem reformní pedagogiky, kdy jsme zaznamenali větší uplatnění tohoto oboru v primární škole, ale stále není zcela jasné pro mnoho rodičů, dětí a pedagogů, co je vlastně náplní DV. Opětovně se setkáváme s názory, že je to buď jen recitace, nebo nějaké hraní. Dramatická výchova má však jako jeden z mála oborů v kurikulu metodické prostředky k rozvoji osobnosti, ke schopnosti komunikace, sebepoznání a v neposlední řadě vede i k získání vlastních názorů a postojů, což mimo jiné dnešní doba požaduje. Činí tak prostředky divadla a dramatu, propojuje tak cíle osobnostně -sociální a umělecké v komplexně, holisticky pojatém procesu. Chceme po dětech, aby se dokázaly prosadit a uměly se prezentovat.

Jak tedy všem objasnit, že DV vychovává člověka komplexně a vede ho ke všem klíčovým kompetencím? V odborné literatuře se setkáváme s mnoha definicemi, které se ale v mnoha bodech shodují. Jako první uveďme alespoň tu nejznámější, která vše podtrhává, a to je definice Evy Machkové, která říká: *„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v*

*rolí, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.“ (Machková, 2007, s.32).*

Za zmínku stojí určitě ještě definice dvou osobností dramatické výchovy, a to Jaroslava Provazníka a Josefa Valenty.

*„Dramatická výchova souvisí úzce s uměním, konkrétně s uměním dramatickým, protože si z něj „vypůjčuje“ pro realizaci svých výchovných cílů prvky a postupy, které patří k divadlu: pracuje s mezilidskými vztahy, se situacemi (neboť právě v nich se mezilidské vztahy nejlépe vyjevují), s přeměňováním sebe sama na někoho/něco jiného...“ (Provazník, 1998, s. 41-42).*

*„Dramatická (resp. divadelní výchova) je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem na jedné straně ke kreativně - uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a na druhé straně: k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).“ (Valenta, 2008, s. 40).*

Z výše citovaného je patrné, že se jedná o tvořivou činnost, ve které má žák možnost vstupovat do rolí a fiktivního světa, který může prozkoumávat a prožívat. Žák je vtažen do centra dění a stává se hlavním aktérem edukativního procesu a nejen pasivním příjemcem. *„Žák je vnímán jako subjekt procesu, jako individualita se svými potřebami, zájmy, znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami.“ (Marušák, 2008, s.9).*

DV je tedy důležitá jako protiklad jednostrannému rozumovému a intelektuálnímu učení. Dává dětem možnost vyjádřit své pocity, ventilovat své emoce v různých situacích a hraných rolích.

V našem školství se zatím nejčastěji aplikuje v podobě dramaticko-výchovných metod do jiných předmětů. Vedle toho existuje jako samostatný předmět s možností jevištního provedení nebo jako dramaticko-výchovné aktivity, které jsou prováděny účastníky dramatických kroužků.

Jak tedy docílit toho, aby DV našla konečně pevné místo mezi všemi pěti obory estetické výchovy a výchovy umění? Je potřeba odbourat všechny pochyby o tom, že se jedná pouze o jakousi emocionální lázeň, ve které si žáci budou jen užívat. Toho správný pedagog dosáhne tehdy, když budou jasně zformulovány cíle a hodnoty dramatické výchovy.

### 2.3.2 Cíle a hodnoty dramatické výchovy

Cíl je hlavní kategorií, která určuje charakter všeho, co ve vyučování probíhá. Cíle DV jsou preferencí **hodnot** (principů a metod) DV, které pro svou práci učitel v určitém edukativním procesu zvolí. Z pohledu dramatické výchovy se ale cíle s hodnotami kryjí a těžko je lze odlišit.

Mezi nejdůležitější cílové oblasti dramatické výchovy patří:

- Sociální rozvoj
- Příležitost ke spolupráci
- Rozvíjení komunikativních dovedností
- Obrazotvornost a tvořivost
- Rozvíjení schopnosti kritického myšlení
- Emocionální rozvoj
- Sebepoznání a sebekontrola
- Estetický rozvoj, poznávání umění a kultury

Všechny tyto cílové oblasti mají v životě jedince neodmyslitelnou funkci. Záměrně jsem vybrala tuto kapitolu ve vztahu ke svému tématu. Všechny tyto hodnoty naplňují cíl mé práce. První hodnota, sociální rozvoj, je popisována Winifred Wardovou, která říká, že sociální rozvoj může: „*Poskytnout mladým lidem příležitost vyvíjet se v sociálním porozumění a spolupráci.* Dále tvrdí : „*Abychom mohli úspěšně žít s ostatními lidskými bytostmi, musíme jim rozumět; a čím širší, hlubší a chápavější je naše porozumění, tím bohatší bude náš život. Abychom rozuměli druhé osobě a věděli, jak se cítí, musíme vstoupit na její místo a zkusit cítit jako ona.*“ (Wardová in Machková, 2007, s.52). Tato myšlenka naplňuje mnohé, čeho chce člověk dosáhnout ve vztahu k handicapovanému jedinci. Díky této formulaci sociálního rozvoje lze žákům přiblížit co nejvíce problematiku handicapovaného jedince.

Pokud dojde v rámci dramatických lekcí k osvojení všech těchto cílových oblastí, tak se z intaktní třídy začne stávat postupem času kolektiv schopný přijmout jakoukoliv odlišnost.

Dále Eva Machková rozděluje cíle dramatické výchovy ještě na dvě skupiny, které musí být vždy v souladu:

- *Cíle krátkodobé – konkrétnější a specifické*

- *Cíle dlouhodobé – obecnější. (Machková, 2004, s.40)*

Krátkodobé cíle jsou založeny na plánování konkrétních lekcí či vyučovacích hodin. Krátkodobým cílem je např. reagovat na změny rytmu, rozšířit slovní zásobu pro vyjadřování citů a nálad, rozlišit zvuky v místnosti a mimo ni. Dlouhodobými cíli rozumíme předpokládaný výsledek aplikace dramatické výchovy za celé období její výuky na střední či základní škole. Dlouhodobým cílem je např. rozvíjet vyjadřovací schopnosti, zbystřovat vnímavost, zpřesňovat rytmické cítění a smysl pro gradaci.

Cíle dramatické výchovy můžeme rovněž dělit na cíle v rovině dramatické, v rovině sociální a v rovině osobnostní. V rovině dramatické jde např. o osvojení si hry v roli, o rozvíjení schopnosti výrazu pohybem, o schopnost verbální a neverbální komunikace apod. V rovině sociální se jedná např. o osvojení si práce ve skupině, o rozvoj empatie apod. V poslední, rovině osobnostní, jde o rozvoj komunikativní dovednosti, o rozvoj vnímavosti a o rozvíjení fantazie a tvořivosti atd.

Podle Jaroslava Provazníka můžeme rozlišovat dvě základní skupiny cílů:

- „goals“ - cíle v komplexní rovině - to jsou obecné, vysoké (vznešené) cíle výchovy jako takové (např.: kompetence uvedené v RVP)
- „objectives“- dílčí cíle pro konkrétní hodinu/lekcí - navádí, jak lekcí připravit, jaké zvolit metody, jaké téma ap.

„Goals“ jsou tedy jakousi obdobou cílů dlouhodobých, „objectives“ cílů krátkodobých.

Provázanost a hierarchie cílů bývá zakreslena do pyramidy, jejíž základnu tvoří cíle konkrétní stanovené pro jednotlivou lekcí či její část a na vrcholu se tyčí cíle obecnější. Je třeba tedy dbát na volbu cílů a prostředků. Výčet výše uvedených cílů není však vyčerpávající. Vždy záleží na volbě samotného učitele.

Abychom mohli naplnit cíle DV, měly by se promítnout do postojů a hodnot žáků, do jejich vědomostí, schopností a dovedností. Při jejich tvorbě je potřeba, aby učitel znal dobře skupinu, se kterou pracuje, aby mohl při volbě cílů vycházet z individuality každého jedince, z konkrétního cítění, jednání a myšlení žáků. Zároveň si ale musí být vědom toho, co dokáže nabídnout i on sám, jaká je jeho osobní vybavenost. Díky tomu dostávají všichni zúčastnění možnost seznámit se s různými rolemi mnohem důkladněji, porozumět i odlišným úhlům pohledu na určitou věc. Při stanovení správných cílů se drama jako skupinové umění stává prostředníkem pro spolupráci při řešení problémů. Všechny tyto cíle mohou vést

k prozkoumávání jakéhokoliv příběhu a DV se může stát dobrým způsobem, jak děti přivést k literatuře a aktivně podnítit jejich zájem o četbu a jakékoliv téma s příběhem spojené.

Aby bylo vše zdárně propojené, musí být v tomto edukačním procesu zvoleny správné **prostředky a metody** vedoucí k jeho naplnění.

### 2.3.3 Metody a prostředky dramatické výchovy

V dramatické výchově existují různé klasifikace **technik a metod DV**, které vedou k dosažení určitých cílů DV. Touto problematikou se velice podrobně zabývá J. Valenta v knize *Metody a techniky dramatické výchovy*, kde podává obsáhlý seznam nejrozličnějších metod a technik (2008, s. 122-207).

Metody a techniky dělí J. Valenta podle hlediska osobní angažovanosti hráče ve hře. Základním členěním jsou pro něj metody založené na principu **hraní rolí**, bez kterých by DV nešla uskutečnit a které tedy mají základní charakter. Patří sem **metody úplné hry, metody pantomimicko-pohybové a verbálně zvukové**. Do další skupiny nazvané metody komplementární řadí J. Valenta metody graficko-písemné a materiállově-věcné. Kromě nich rozlišuje ještě další dvě skupiny metod – metody, které nejsou založené na principu hraní rolí a metody pomocné a doplňkové, které nejsou založené na principu hraní rolí (sem patří různé techniky, cvičení, sběr informací, spolupráce, skupinová práce, postupy zaměřené na tvořivost, vizualizaci, různé hry – aktivizační, uvolňovací, sebepoznávací).

Oproti velmi podrobnému rozdělení metod J. Valenty zařazuje Marie Pavlovská (1998) mezi základní metody dramatické výchovy dramatickou hru, improvizaci, interpretaci. Soňa Košťátková dramatickou hru definuje jako organizovanou a strukturovanou aktivitu, která vykazuje základní prvky hry: poskytnout dostatečný prostor pro spontánní prožívání, pro radost z dění, zaujetí a tvůrčí aktivitu. K těmto základním znakům hry se přidružují znaky specifické, které určují dramatický charakter hry. Mezi ně patří: napětí z očekávání, možnost podílet se na utváření hlavního dramatického námětu, nahlížet a prožít realitu prostřednictvím fantazie, podílet se na rozhodování a plánování hry, ztotožnit se s danou rolí, prožívat emoce prostřednictvím vlastní improvizace a podílet se na souhře rolí. (S. Košťátková, 1998).

Metod a technik v dramatické výchově je celá řada. Je tedy otázkou, které jsou ty základní, bez kterých by se dramatická výchova neobešla? V oblasti sociálního rozvoje, který je z hlediska vnímání pocitů druhých pro mou práci stěžejní, se jako hlavní jeví metody **improvizace a interpretace**.

Jak uvádí Bečvářová: „*Dramatická výchova používá zejména v oblasti sociálního rozvoje dvou základních metod: IMPROVIZACE A INTERPRETACE. Jejich klíčovým prostředkem je dramatická hra.*“ (Bečvářová, 2004, s.16).

Základní metodou je pro Evu Machkovou také improvizace. „*Základní, všem směrům a typům dramatické výchovy společnou metodou je improvizace v nejširším slova smyslu, tedy hraní bez scénáře, vznikající na místě, přímo v procesu. Improvizace poskytuje autentický prožitek ve fiktivní situaci, hráč se v ní setkává a vypořádává se skutečně vzniklou obtíží. Nabízí jak známé, tak dosud neprožité situace, umožňuje poznávat život v celé jeho šíři a poskytuje příležitost vyzkoušet si situace v nezávazné, ale kontrolované podobě.* (Machková, 2007b, s. 72).

Improvizace má tři základní roviny:

- Improvizace v pravém slova smyslu
- Hra spatra
- Vypilovaná improvizace

Při této metodě mají zpočátku žáci problémy, protože je tato metoda spojena především s dialogem. Proto Machková doporučuje, aby této metodě předcházela práce s pantomimou a s pohybem.

Další autorkou, která se o improvizaci a interpretaci zmiňuje jako o základních metodách, je Krista Bláhová, která je dělí na:

- **improvizace bez dramatického děje** – tzv. průpravné improvizace, neřeší se zde problémy a konflikty, jsou zaměřeny na rozvoj určitých dovedností a uspokojování fyzických a psychických potřeb,
- **bez kontaktu** – hraje se simultánně a pro sebe. Jde o to, že se během společné práce mají děti osmělit, uvolnit a zbavit se trémy,
- **s kontaktem** – tyto improvizace jsou založeny na souhře a spolupráci, může se při nich využít simulace či vstupu do role někoho jiného.
- **improvizace s dramatickým dějem** – v tomto typu improvizace je nastolena dramatická situace, která nutí žáky zaujímat určitý postoj a situaci nějakým způsobem řešit

- **interpretace** – jde o výklad nebo předvedení díla (v DV jde především o interpretaci dramatických textů, poezie a prózy), které se interpret snaží předat svým tvůrčím způsobem divákovi. Postupuje se od celku k jednotlivostem. (Bláhová, 1996).

Důležitou součástí každého dramatu je sdělení vlastních pocitů, reakcí a prožitků. Mluvíme zde o reflexi, která je nedílnou součástí každé lekce. **Reflexe** je zhodnocením kvality prožité situace. Zařazuje se po skončení problematické situace, v okamžiku, kdy hledáme nejvhodnější řešení či pokud dojde k hraničnímu přechodu v dramatu. Používané techniky:

- **Volná reflexe** – jedná se o spontánní projev, sdělování bezprostředních pocitů. Většinou převažuje ústní forma nad písemnou či výtvarnou.
- **Řízená reflexe** – hodnocení, které je vedeno učitelem. Je určena otázkami učitele.
- Samotné reflexi předchází **exprese**. Exprese je „*rovinou výrazovou, citovou, autentickou, individualizovanou a jedinečnou (a to i v případě exprese, jež má svůj základ ve skupinové práci, aktuální, která hledá estetizované formy vyjádření. V linearitě lekce vychází exprese z minulých struktur (tvůrce/tvůrci vycházejí ze zkušenostních struktur vzniklých jak v dosavadním průběhu lekce, tak i mimo ni), ale je prezentní a svým významem směřuje dopředu.*” (R. Marušák, 2010, s. 17) Exprese představuje vlastní tvorbu jedince, neboli estetickou formu činností, při kterých jedinec čerpá z již nabytých zkušeností, z naučených postupů, ale zároveň jej posouvá dopředu. Na rozdíl od exprese je obtížnější vymezit reflexi. Reflexe je „pohled zpět”. Oproti expresi obsahuje reflexe více složky narativní, postojové, hodnotící, vrací se k již získané zkušenosti a k předešlé činnosti. Stavebním kamenem reflexe je slovo. V nejobecnějším smyslu reflexe hodnotí prováděnou činnost s cílem ovlivnit budoucí tvorbu. (R. Marušák, 2010).

Pedagog by měl dát prostor pro její vyjádření. Aby byla reflexe účinnou metodou, musí být promyšlená. Radek Marušák (2010) shrnul pozitivní přínos reflexe plánované, řízené:

- pomáhá pedagogovi udržet tematickou linii, vyčleňovat význam hodiny a její strukturu a propojovat souvislosti
- učí žáka vyjadřovat svůj názor a používat argumenty, vybírat podstatná fakta a vyvozovat závěry
- umožňuje sdílet své myšlenkové pochody s ostatními, pojmenovat své emoční citění, pojmenovat své pocity, zmírňovat negativní emoční dopad



- slouží jako motivační prvek ke vzbuzení zájmu o další činnost

Reflexe má mnoho forem. Nejčastěji se setkáváme s reflexí verbální (slovní), která je organizována převážně v kruhu. Toto uspořádání má význam pro vnímání všech aktérů a navázání verbálního i neverbálního kontaktu. Mezi další organizační uspořádání verbální reflexe patří volné rozptýlení jedinců po prostoru. Verbální reflexe může mít i podobu písemnou. Při tomto hodnocení se často využívají tematické aktivity (žáci píšou dopis, deník, vzkazy, atd.) Další formou je reflexe organizačně propojená s činností. Žáci zachovávají uspořádání jako při činnosti a tu mohou hodnotit mimo aktivitu (jako pozorovatelé, diváci) nebo uvnitř hry (aktivita je zastavena a učitel pokládá otázky a žák odpovídá za svou postavu). Pokud se při reflexi využívá jiný prostředek než přirozený jazyk, tj. kódování, jedná se o reflexi neverbální. Ta je zprostředkovávána pomocí hudby, výtvarného ztvárnění, zvuku, živého obrazu, sousoší, aj.. (R. Marušák, 2010).

Ke stručnému výčtu výše uvedených metod a technik dramatické výchovy, které zmiňuje celá řada autorů v rozličném rozsahu, lze pouze dodat, že tyto metody umožňují žákům proniknout do problematiky handicapu v příbězích. Všechny prostředky, které učitel ve fikci a hře v roli bude využívat, jsou jen na něm. On je velmi důležitým prvkem celé lekce, on vede a udává kroky, kterými se žáci mají vydávat. On sám musí být schopen jakékoliv improvizace, pohotových reakcí na různé situace vzniklé v průběhu hry, improvizovat v případě odklonu od scénáře a schopnosti se k němu vrátit.

Vedle těchto dramatických prostředků by měl učitel dle Pavlovské dále ještě mít určité dispozice. Např. *rozvinutou schopnost empatie, tvořivost a imaginaci, hravost, ochotu přijímat nové podněty, neautorativně přistupovat k dětem, měl by mít cit pro temporytmus a prostor, schopnost naslouchat, schopnost jasně a srozumitelně sdělovat, jistá míra dramatického talentu, schopnost pracovat koncepčně a systematicky, zodpovědně.* (Pavlovská, 1998).

#### **2.3.4 Literatura a dramatická výchova**

Kniha tvoří nedílnou součást lidského života. Setkáváme se s ní od útlého dětství, kdy nám předčítají rodiče nebo si s nimi prohlížíme obrázkové knihy. Další etapou, kde přicházíme do styku s knihou je škola. Ať už je to odborná kniha neboli učebnice, nebo čítanka, tak je to i umělecká literatura v rámci čtenářství. Kniha se nám stává zdrojem zábavy, ale i odpočinku, poznání. Knihy hrály v životě každého jedince důležitou roli, ale postupem času se dostávaly na okraj dění. Bylo nutné nějakým způsobem přilákat, v době internetu a televize, nové

čtenáře. Jak toho ale docílit? Je třeba reagovat na soudobou společenskou situaci, na nové trendy, musí si hledat nová témata. Je třeba zacílit na dětského čtenáře jako na zachytitelnou cílovou skupinu. Z rodin se vytrácí čtenářství, tak je nutné podchytit tuto situaci alespoň ve školství. Zde máme k dispozici skupinu, která se dá ještě nějakým způsobem vychovávat a ovlivňovat, a tím jim zprostředkovat témata, která byla dlouhou dobu tabuizována a umožnit jim jejich seberealizaci. *V české intencionální literatuře se mezi taková témata řadil i handicap a jedinec s postižením tělesným, mentálním nebo smyslovým. (Šubrtová, 2006).*

Složitá situace handicapovaných jedinců v kontextu školního vzdělávání zasáhla snad každého. Ale postoj k těmto lidem je plný předsudků a stereotypů. A tak nezbývá než je dětem přiblížit a to prostřednictvím vlastního prožitku. Tak může být dosaženo určitých cílů, které povedou k detabuizaci tématu handicapovaného jedince. Literatura pro děti a mládež proto může být vhodným výchovně vzdělávacím prostředkem. Zejména z pohledu integrace a inkluze. Proto je nutné u čtenáře vyvolat oboustranný pohled na věc, což může i inkluzi ze strany handicapovaného urychlit nebo zjednodušit. Díky literatuře jsou pak intaktní děti schopny osoby s handicapem lépe pochopit a přijmout do kolektivu.

Při dosahování cílů v literatuře a v dramatické výchově nebo při zařazování prvků DV do vyučovacího procesu lze tedy využívat hojně i literární text.

*Literární dílo se může stát východiskem pro dramatickou hru a improvizaci v několika podobách:*

- *Z literární předlohy zvolíme pouze určité motivy nebo tematické prvky (postavu, dějový motiv apod.).*
- *Literární předlohu si upravíme (krácením či naopak doplněním textu) podle potřeby.*
- *Literární předlohu použijeme tak, jak byla napsána. (Bláhová, 1996).*

Příběh, který se v knihách odehrává, se proto stává příležitostí proniknout i do tak složitého světa handicapovaných jedinců. Když bude učitel vycházet z výše uvedeného, pak by se mělo co nejvíce podařit problematiku handicapu dětem přiblížit.

Při práci s literaturou v hodinách dramatické výchovy je zásadní vždy správný výběr. Výběr žánru a tématu je většinou na učiteli, což není nijak lehké. Pro tvorbu lekcí v dramatické výchově můžeme využít jako inspiraci mnoho literárních žánrů. Zde je ale třeba stále mít na mysli, že výběr literárního textu není vždy snadný. Podle Evy Machkové je třeba se vyvarovat takové literatury, kde převažují tyto složky a principy: lyričnost, idyličnost, převaha

psychologie v charakteristice postav, převaha lidských, ale nedramatických dějů, hromadnost dějů, náročnost a stylizovanost jazyka a hra se slovy, asociativní metoda, filosoficky laděná literatura. Využití takové literatury je pro dramatickou výchovu velmi obtížné, mnohdy až nevhodné. (Machková, 2007, s. 128-131). I problematika handicapu by mohla být tématem pro uchopení metodami dramatické výchovy obtížná. Problém, který Eva Machková neřeší, je v případě literatury s handicapovaným hrdinou obtížné uchopení tohoto hrdiny v rolové hře dětí. Jak věrohodně ztvárnit postavu např. dítěte s mentálním postižením? Nebo fyzickým? To je základní problém, který lze řešit vztahováním se k postavám, které se vyskytují v blízkosti tohoto hrdiny. Po vyřešení tohoto problému se ale ukáže, že výhodou takové literatury je to, že je výsostně dramatická a obsahuje nosné téma.

Je velice nutné pracovat s odlišností a jejím začleňováním jako jedním z klíčových témat. A k tomu nám může posloužit příběh zprostředkovaný metodami dramatické výchovy. Ten nám poskytuje motivující rámec pro reflexi našich postojů a předsudků vztahujících se k odlišnosti. My dospělí máme možnost tento rozvoj ovlivnit, pomoci dítěti a doprovázet jej na jeho cestě k jedné z klíčových kompetencí. Díky DV skrze příběh bude docházet k rozvoji empatie a solidarity, a to prožitkem, vcítěním se, v bezpečném prostředí, do pozice handicapovaného jedince. Žáci tak získávají v procesu aktivní roli, nastolené situace nastavují nové vztahy ve třídě, které se odehrávají ve vztahu s učitelem spíše na partnerské úrovni a umožňují všem zažít si „život“ někoho jiného ve fiktivním světě příběhu. Protože literatura pro děti a mládež je plná příběhů a dílčích situací, které po správné volbě mohou být nosným momentem pro kvalitní lekce dramatické výchovy. Jak říká Krista Bláhová: „*Literatura je celistvým obrazem života, a proto nabízí větší bohatství námětů než životní zkušenosti dětí a učitele.*“ (Bláhová, 1996, s.52).

Aby došlo k těmto všem předsevzetím, je také nezbytně nutné zvolit správný postup při tvorbě lekce. K tomu nám může být nápomocna teorie Radka Marušáka, který v knize Literatura v akci nabízí etapy na přípravu lekce, které mají narativ, tedy text s příběhem.

1. etapa je **volba textu**. Pokud pedagog vybírá text, měl by brát ohledy na skupinu, pro kterou je lekce určena, a zvolit způsob práce s textem. Důležité také je, aby text zaujal pedagoga, aby měl k němu vztah.

2. etapa je **hledání příběhu pro lekci**. Je to fáze, kdy již pedagog vybral text a nyní studuje jeho obsah, hledá témata, děje, postavy, situace, které může pro tvorbu lekce použít.

3. etapa je **tvorba příběhu pro lekci**. Z nalezených obsahů vytváří pedagog příběh pro lekci. Jak Marušák uvádí (2010, s. 68), pedagog nachází pevné body a začíná vybírat, např. situace, které ho zaujaly nebo postavy a jejich příběhy. V "příběhu pro lekci" nejde někdy o vytváření konkrétního příběhu, ale o jistou příběhovou linii, jež se dá dále dotvářet.

4. etapa přináší **komponování lekce, tvorba scénáře lekce**. Zde se pedagog zaměří na přetváření příběhu pro lekci do podoby "vyprávění pro lekci" - tedy kompozičně a metodicky zpracovaného příběhu pro lekci. Učitel v této etapě přemýšlí, jakou formou sdělí hráčům fakta z příběhu, která místa z příběhu jsou důležitá, a uvažuje o možné proměnlivosti lekce.

5. etapa je samotný **proces lekce**. Tato etapa je nejen samotná realizace lekce, v níž se uzavírá aktivitou účastníků procesu tvorba příběhu v "příběh lekce", ale také dotváření vyprávění pro lekci. Proces sám není ukončením tvorby, ale nastává zde proces reflexe a sebereflexe, kdy se pedagog vrací zpět v lekci a možným budoucím změnám, tvorbě variant apod. (Marušák, 2010, s.48-49).

Cílem mé práce je žáky seznámit prostřednictvím metod DV s tematikou handicapovaného jedince, takže výběr literatury byl v tomto směru daný dopředu. Volba tématu je proto jistá, a tudíž nezbyvá nic jiného, než se pokusit na základě literárních textů tuto problematiku přiblížit dětem.

## **3 PRAKTICKÁ ČÁST**

### **3.1 Úvod k praktické části**

Knihy s problematikou handicapu by dnes v období inkluze měly být běžně zařazovány do výchovně vzdělávacího procesu. Vzhledem k integračním a inkluzivním tendencím by postoj a vztah intaktních (netknutých) dětí k takovému jedinci měl být posílen v co největší míře. Seznámení s knihou zabývající se problematikou handicapu pomocí metod a technik dramatické výchovy může být dobrým prostředkem k dosažení cílů vzbudit větší zájem o tuto problematiku a vychovat v „netknuté“ společnosti alespoň trochu tolerantní jedince.

V této části práce je zpracováno 5 lekcí dramatické výchovy připravených pro realizaci s žáky 1. stupně základních škol. Lekce jsou vytvořeny na základě literárních předloh pěti knih zabývajících se tematikou handicapu.

Dvě lekce jsou zaměřeny na fyzický handicap a vychází z díla Ivy Procházkové „Pět minut před večeří“ a R.J. Palaciové „Neobyčejný kluk.“ Další dvě lekce ztvárňují mentální handicap očima sourozence. Lekce vychází z díla Martiny Drijverové „Domov pro Marťany“ a Ivony Březinové „Řvi potichu, brácho.“ Poslední lekce, která je v této části diplomové práce připravena, zobrazuje sociální a rodinný handicap, jenž byl velice pěkně ukázán v knize Ivy Procházkové „Eliáš a babička z vajíčka.“

Všechny tyto knihy byly jejich autorkami psány pro děti mladšího školního věku, proto byly vybrány k realizaci lekcí dramatické výchovy. Lekce jsem vytvořila primárně pro tuto diplomovou práci, ale po jejich realizaci jsem usoudila, že po drobných úpravách by bylo možné je použít i k realizaci s žáky 2. stupně základních škol a tím je blíže seznámit s problematikou handicapovaného jedince v naší společnosti.

Vzhledem k náročnosti tématu byla každá lekce psána jako 90 minutový blok, který zobrazuje především téma handicapu. I když jsou všechny tyto knihy plné různých dílčích témat, a tudíž by lekce mohly být rozpracovány na pokračování, snažila jsem se vystihnout vždy téma handicapu z různých úhlů pohledů.

### **3.2 Výzkum a jeho cíle**

Vzhledem k složitosti tématu mé diplomové práce jsem si stanovila čtyři důležité cíle mého **akčního výzkumu**.

### Cíle výzkumu:

- Jaká úskalí a jaké výhody nabízí literatura s tématem handicapu pro proces vedený metodami dramatické výchovy?
- Zaznamenám během procesu vedeného metodami dramatické výchovy zřejmý zájem o nastolenou problematiku handicapovaného jedince a posun ve vnímání tohoto tématu a postojích k těmto lidem?
- Je dramatická výchova vhodným nástrojem pro práci s literaturou s handicapovaným jedincem, když tato literatura nabízí hrdinu obtížně uchopitelného v rolové hře? Jakými způsoby tento fakt lze řešit?
- Nebude téma handicapu pro děti mladšího školního věku obtížné?

Jak bylo výše uvedeno, k hledání odpovědí na tyto otázky, jsem si zvolila **akční výzkum**. Ukázal se jako nejvhodnější nástroj zkoumání. Dle pedagogického slovníku je akční výzkum „*druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce. Uplatňuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2005, s.15).

V rámci akčního výzkumu bylo mým cílem, na základě osobních zkušeností a podrobných informací, zreflektovat a zmapovat všechny literárně dramatické lekce, které byly zpracovány pro tuto diplomovou práci. Přestože je akční výzkum velice často pro svou subjektivnost považován za ne příliš vědecký druh výzkumu, mně pomohl k odpovědím na stanovené cíle.

Výzkum probíhal ve dvou cílových skupinách na jedné škole. Všechny literárně dramatické lekce jsem se osobně účastnila. V průběhu lekcí jsem využila především **metodu pozorování**, která je jednou ze základních metod v pedagogice. Zaznamenávala jsem průběžně reflexe, sebereflexe a činnosti dětí, které jsem poté shrnula v závěrečném zpracování výsledků mého výzkumu.

### **3.3 Příprava a realizace lekcí**

#### **3.3.1 Metody dramatické výchovy**

V této kapitole podrobněji charakterizuji metody a techniky, které jsem využila v průběhu literárně dramatických lekcí. Seznam je řazen abecedně.

**Alej** – neboli ulička, metoda, kdy žáci utvoří ze svých těl uličku, kdy stojí proti sobě. Mezi těmito řadami se pohybuje postava v roli. Alej je často využívanou metodou v situacích, kde dochází k vyhocení příběhu, k nějakému důležitému rozhodnutí apod.

**Brainstorming** – metoda využívaná nejen při dramatické výchově, metoda fungující na základě asociací ve vztahu k danému tématu. Myšlenky jsou většinou zapisovány (na arch papíru, na tabuli)

**Čtení** – patří do dramatické výchovy díky své vazbě na literaturu. Má různé podoby a funkce. Např. hlasité čtení, tiché čtení, čtení v roli, čtení zástupného textu apod.

**Hra v roli** – nejčastěji využívaná metoda v dramatické výchově, respektive metoda, která je podstatou dramatické výchovy. Základem této metody je, že se hráči stávají někým nebo něčím jiným. Přebírají na sebe roli někoho jiného i s jeho vlastnostmi ve fiktivním prostředí.

**Horká židle** – hráči v rolích nebo sami za sebe kladou otázky některé z postav dramatu. Otázky souvisí s problémem, odkrývají skryté věci.

**Improvizace** – metoda, při níž žáci přijímají rolovou hru a vstupují do situace bez předchozí přípravy. Simultánní improvizace je takový typ, při kterém žáci rozehrávají téma souběžně, všichni najednou, ale nezávisle na sobě. Improvizace (ne však simultánní) je metodou, která může být určena k prezentaci. Tato metoda je specifická pro dramatickou výchovu.

**Komunitní kruh** - metoda vystavěná na systému volných asociací, využívaná nejen při dramatické výchově. Žáci sedí v kruhu a reagují jedním slovem, které má úzkou souvislost se zadaným tématem.

**Narativní pantomima** – je založena na souběhu paralelní činnosti učitele a hráčů. Učitel vypravuje a podle jeho vyprávění hráči hrají pantomimu.

**Pohybová aktivita** – většinou honička nebo nějaká pohybové cvičení vytvořené za účelem rozehtání a aktivizace žáků.

**„Štronzo“** – technika, která znamená okamžité zmrznutí v činnosti. Používá se především v momentě, kdy je třeba vystoupit z určité situace, upoutat pozornost, zaměřit se na dílčí situaci, problém.

**Titulkování** – je variantou ke sledování živých obrazů. Hráči hledají a verbalizují možné názvy, komentáře toho, co sledují.

**Živý obraz** – nebo také socha či fotografie. Metoda spočívající v utvoření „obrázku“ určité situace pomocí vlastních těl. Žáci stojí nehybně, jako by skutečně byli obrazem. Živý obraz může být „rozehraný“, tedy pokračující (na signál) buď rolou hrou jako v případě etudy, zpomalenou pantomimou, fázovaným pohybem apod. Živý obraz s komentářem obsahuje slovní doplnění – například titulek nebo krátký popis toho, co se na obraze děje. Živý obraz může být samostatně, ve dvojicích i velké skupině, je možné do něj vstupovat také postupně. Metoda živého obrazu se velice často využívá k prezentaci a ke vzbuzení estetického zážitku.

### **3.3.2 Skupina a prostor**

Lekce byly vytvářeny pro žáky 1. stupně základní školy. Vzhledem k tomu, že učím ve 2. a 5. ročníku, jsem je vytvářela cíleně na tyto skupiny. Žáci 2. třídy metody a techniky dramatické výchovy znali pouze částečně, ale žáci 5. třídy znali metody a techniky dramatické výchovy lépe, což bylo patrné v plynulosti lekcí a také v dodržování zásad a pravidel chování při skupinových činnostech.

Lekce jsem realizovala se skupinou 20 – 25 žáků, což se ukázalo jako hraniční počet. Prostor, který jsme při realizacích využívali, byla vždy třída a chodba. Vzhledem k tomu, že je v obou třídách oddělená část s kobercem, kde probíhaly stěžejní aktivity, byl prostor pro realizaci dostačující. V průběhu realizací docházelo i k úpravám celé učebny (přesun lavic) a tím došlo ke zvětšení celého místa, aby se žáci mohli volně pohybovat (při honičkách, hromadných improvizacích). Důležitou roli v průběhu improvizací sehrála i interaktivní tabule, jež sloužila jako hlavní zdroj doprovodných zvukových nahrávek.

### **3.3.3 Společné cíle literárně dramatických lekcí s tématem handicapovaného hrdiny**

- Žáci hledají souvislosti mezi literárním dílem a realitou, jsou motivováni k další četbě literatury zaměřené na problematiku handicapu.
- Žák si prohlubuje cítění v oblasti etické, umí vysvětlit příčiny jednání konkrétních postav, hlouběji přemýšlí nad problémovými situacemi, dokáže aplikovat fiktivní situace do reálného života, hledá širší souvislosti.
- Pomocí lekcí dramatické výchovy si žák prohloubí schopnost empatie, vcítění se do situací člověka s handicapem. Vyzkouší si jednání ve skupinové roli jednoduché i v dramaticky vystavěné situaci.
- Žák si na základě příběhu a zjištěných faktů dovede vytvořit pozitivní postoj k lidem s postižením a handicapu obecně.



- Žák chápe pojem handicap, učí se v rolové hře vnímat svět handicapovaného, svět blízkých handicapovaného a tím si prohlubovat schopnost empatie.

### **3.4 Literárně – dramatické lekce**

#### **3.4.1 Scénáře a komentáře lekcí**

#### **Lekce 1 - PĚT MINUT PŘED VEČEŘÍ**

**Časový rozsah:** 3 vyučovací hodiny

**Věková skupina:** 2. třída

**Vzdělávací oblast:** Český jazyk a literatura, Člověk a jeho svět, Dramatická výchova, OSV,

**Specifické cíle:**

- Žák pracuje tvořivě s literaturou pro děti a mládež.
- Žák zkoumá téma na základě vlastní zkušenosti, vnímá problémovou situaci člověka s fyzickým handicapem.
- Žák si vytváří představu o sobě a o zrakovém postižení.
- Žák rozpoznává témata a konflikty a vnáší do nich osobní zkušenost.
- Žák v rolové hře vnímá svět očima druhého (empatie).
- Na základě příběhu a zjištěných faktů si žák dovede vytvořit pozitivní postoj k takto handicapovaným jedincům.

**Metody vyučování:** Základem jsou metody dramatické výchovy

**Pomůcky:** kostýmní znak tatínka (poštácká čepice), archy papíru, fixy, šátky

**Námětem** lekce je kniha Ivy Procházkové *„Pět minut před večeří.“* (Triton, 2013)

**Tématem** je život rodiny se zrakově postiženým dítětem.

#### **POPIS LEKCE**

##### **➤ Rozehřívací aktivita, její reflexe a navození situace**

**Popis činnosti** – Učitel navozuje situaci - „V zimě jsou dny krátké jako svezení na kolotoči. Slunce sklouzne za poslední střechu a nastane večer = tma (skryté navození slepoty). Sami jdete večerním městem, kde není vidět téměř na krok. Všechna pouliční světla jsou zhasnuta. Pokuste se naslouchat známým zvukům města, které vám pomohou se dostat do bezpečného prostoru – domů. Děti mají zavázány (zavřeny) oči a musí bedlivě naslouchat „našeptávání“

maminčina hlasu (učitel v roli maminky vede všechny děti najednou třídou) – „*Tady bydlíš. Tady jsi doma.*“

**Reflexe po aktivitě:** Jak jste se cítili ve tmě? Jaká úskalí jste museli překonávat při cestě domů? Cítíte se nyní bezpečně? Čí to byl hlas, který vám „ukazoval“ cestu domů? Kdo může tuto situaci prožívat?

**Komentář učitele:** Konečně jsme se všichni bezpečně dostali do svých domovů. Nyní budeme mít možnost vstoupit všichni společně do jednoho domova a v určitém okamžiku se stát i někým z představované rodiny. Tím se nám podaří prožít na chvilku život někoho jiného z příběhu, ale stane se to tady a teď.

#### ➤ **Práce s obrázkem**

**Popis činnosti:** Žáci sedí v kruhu. Učitel položí doprostřed kruhu obrázek, na němž je zachycena situace, která má navodit kontext a čas příběhu. Na obrázku je vyobrazena žena, jak vaří a ve vedlejším pokoji sedí muž v křesle a u něho je dítě. Důležitou roli mají na obrázku hodiny, na kterých je znázorněn čas. Úkolem žáků je zapsat na 3 archy papíru co je z obrázku na první pohled viditelné, co si o daném obrázku myslí, a co by o něm chtěly vědět.

**Komentář učitele:** V průběhu lekce se na dané papíry budou dopisovat získané informace a v závěru dojde ke zhodnocení a zreflektování příběhu.

**Reflexe:** Žáci společně s učitelkou přečtou zapsané záznamy z pozorování na arších papíru.

#### ➤ **Živé obrazy**

**Popis činnosti:** Žáci měli v předešlé aktivitě vidět „živý obraz“ jedné rodiny. Jejich úkolem nyní bude, aby ve tříčlenných skupinkách znázornili, co se odehrává u nich doma 5 minut před večeří. Na tlesknutí mohou být některé živé obrazy rozehrány. Po prezentaci všech živých obrazů dojde ke shrnutí činností, které se odehrávají v daných rodinách.

#### ➤ **Vtažení do příběhu četbou**

**Popis činnosti:** Poté učitelka přečte krátký úryvek z knihy, kterým dojde k objasnění situace a času na obrázku.

Text: „*Ted' pohlédla na tatínka a tatínek třikrát zívá. Babeta přistoupí k tatínkovu křeslu a přitáhne si blíž jeho obličej. „Nezívej,“ napomene ho. „Nebo se od tebe nakazím a usneme oba.“ „Já vám dám spání!“ volá z kuchyně maminka. „Za pět minut je večeře!“*

*Maminčiných pět minut je ovšem pokaždé jinak dlouhých. Lepší je nesledovat ručičky hodin. Nečekat. Povídat si. “*

*„Já neznám žádnou pohádku,“ brání se tatínek.*

*„Tak si nějakou vymysli.“*

*„Neumím si vymýšlet.“*

*„Tak povídej o sobě a o mamince a o mně! A jak to s námi bylo!“*

*(Procházková, I. Pět minut před večeří, s.3-4)*

Po přečtení žáci doplní na papíry, co nového se dozvěděli o obrázku a o situaci

**Komentář učitele:** Nyní jsme se po přečtení textu dozvěděli další důležité informace. Můžeme nyní přesně říci, kdo je na obrázku, jaký je mezi zúčastněnými vztah a jací ve skutečnosti jsou? Nezbyvá tedy než se do rodiny podívat.

#### ➤ 5 minut před večeří – rolová hra, horké křeslo

**Komentář učitele:** Nyní se podíváme do rodiny malé Babety. Já se na chvíli stanu Babetiným tatínkem (kostýmní znak), který sedí v obývacím pokoji a má vyprávět nějaký příběh. Vy všichni budete v roli malé Babety. Je velmi důležité, abyste si naslouchali a mysleli na to, že jste všichni za jednu postavu. To znamená, že když jeden z vás něco řekne, druhý to ve svém tvrzení nesmí popřít.

**Poznámka:** Učitel v roli začne vyprávět volně upravený příběh dle literární předlohy.

**Rozehrání situace:** Tatínek (učitel v roli, horké křeslo) vypráví o tom, že je pošťák. Dále o tom, jak potkal maminku, která pracovala v kadeřnictví, kam on nosil pravidelně poštu. Z vypravování a dotazování se žáci dozvědí, že se potkali za zvláštních okolností (maminka byla těhotná a budoucí tatínek nenarozeného dítěte odešel do Brazílie a zůstal tam).

Všechny tyto informace budou dětem sděleny na základě jejich doptávání v průběhu vypravování. Vypravování bude ukončeno v momentě odchodu maminky do porodnice a narození malé Babetky.

**Reflexe:** Dozvěděli jsme se opět celou řadu nových informací, které bychom měli doplnit na archy papíru. Jak je to doopravdy s tatínkem malé Babety? Ví to Babeta, že její tatínek není vlastně její „pravý“ otec? Jaký mají spolu všichni vztah?

## Návrat domů -tvorba a prezentace krátkých etud

**Instrukce učitele:** Nyní se ocitáme doma u Babety, kterou si přináší šťastní rodiče z porodnice. Nikdo nesmí být v roli malé Babetky.

**Popis činnosti:** Žáci jsou rozděleni do skupin po 4-5 dětech, aby vytvořili krátké etudy zachycující situaci rodiny po návratu z porodnice s malým miminkem.

**Reflexe:** Jak jste si rozdělovali role? Jak jste se cítili ve svých rolích? Už jste se setkali s podobnou situací?

### ➤ Šťastný návrat či ne? – hromadná improvizace

**Komentář učitele:** Nyní máme možnost nakouknout, jak to opravdu vypadalo, když se maminka vrátila s Babetkou z porodnice.

**Popis činnosti:** Učitel čte text z knihy. - „*Všichni měli z malé Babety radost,*“ pokračuje tatínek ve vypravování.

*„Maminka.....*

*tatínek.....*

*dědeček s babičkou.....*

*babička s dědečkem.....*

*sousedé i sousedky. Jenom jeden člověk neměl radost a to .....( Procházková,I. Pět minut před večeří,s. 13)*

Děti se pohybují po prostoru a přemýšlí nad tím, kdo asi může být tím člověkem, který neměl radost z narozené Babetky. Na dotek učitele řeknou svou odpověď nahlas. Pokud v průběhu dotazování nepadne slovo „doktor, lékař“, bude dětem sděleno v reflexi.

**Reflexe:** Byl návrat maminky z porodnice šťastný nebo ne? Proč si myslíte, že neměl radost pan doktor? Žáci se dozvídají zásadní informaci o Babetce – je od narození slepá, má vadu očí, která se dá ale operovat.

### ➤ Čtení úryvku z knihy – rolová hra

*.... zkrátka všichni, kdo Babetu znali, byli smutní a litovali ji, že nevidí.“*

*„Ale to nebyla pravda, vid’?“ chytí Babeta tatínka kolem krku.*

*„Nebyla,“ potřese hlavou tatínek.*

*„Protože já jsem viděla!“*

*„Skutečně, Babeta viděla,“ pokračuje tatínek. „Viděla po svém. Docela jinak než ostatní lidé. Když se jí například na klíně uvelebila pekařova kočka Fanda a začala příst nebo olizovala Babetě ruku, věděla Babeta přesně, jak Fanda vypadá. Zrovna tak dobře viděla maminku, která se každý večer skláněla nad její postelí, aby jí dala pusu. Byla krásná. Voněla mýdlem na holení...“ (Procházková, 2013, s.14 - 15).*

**Popis činnosti:** Každý žák dostane do ruky netypický bonbón. Zkusí je všemi smysly, kromě zraku, prozkoumat a poté nakreslit svou představu bonbónu. Díky tomu si děti vyzkouší vidět věci bez zraku.

**Reflexe:** Jaké smysly jste používali? Které smysly byly pro vás nejdůležitější? Co vám při kresbě dělalo největší potíže?

#### ➤ **Jeden den Babetky – živé obrazy**

**Popis činnosti:** Nyní se pokusíme představit si, jak mohl vypadat jeden den v životě malé Babetky. Děti si ve skupinkách po 4 rozlosují lístečky, na kterých jsou napsány části dne a pokusí se v živém obraze tuto část ztvárnit. Všechny živé obrazy budou postupně chronologicky učitelem rozehrány a tím dojde k ztvárnění jednoho Babetina dne.

**Reflexe:** V této reflexi zhodnotíme, jak vypadal jeden den malé holčičky. Poté dojde k diskusi na téma, co by se změnilo, kdyby Babetka viděla.

#### ➤ **Blaho pro oči – uvolnění atmosféry, návrat k příběhu**

**Popis činnosti:** Učitel přečte úryvek z knihy. Vrací se k příběhu v momentě, kdy nastává den operace Babetiných očí. Na tento den se všichni těší, ale zároveň se ho bojí.

*„Jednoho dne vzala maminka Babetu znovu do nemocnice.*

*-Tak co, Babeto, pokusíme se teď ty tvoje oči dát do pořádku? zeptal se pan doktor.*

*-Ale moje oči jsou v pořádku, vysvětlila mu Babeta. – Vidím všechno, co chci!“ (s.19)*

Po přečtení úryvku učitel pokračuje volně ve vypravování. Nyní necháme Babetku odoperovat a sami něco uděláme pro své oči – okulogymnastické cviky. Děti napodobují cviky po učiteli. Zároveň na to navážeme diskusi o péči o oči.

#### ➤ **Operace – návrat k příběhu, brainstorming**

**Popis činnosti:** Učitel čte z knihy

*„...jednou po snídani se otevřely dveře a dovnitř vstoupil pan doktor. – Nějak nám tady tloustneš, Babeto! zvolal s hraným zděšením. – Měli bychom tě rychle propustit, nebo z tebe za chvíli bude bečka! Jeho hlas byl stejně veselý jako jindy, ale Babeta v něm cítila neklid. Jako by se pan doktor něčeho bál.*

*-Kdy mi sundáte obvaz? zeptala se.*

*- Co kdybychom to udělali teď hned? řekl pan doktor a posadil se k ní na postel.*

*- Ano! souhlasila Babeta ochotně. A tak začal pan doktor obvaz odmotávat. Trvalo to dlouho; asi to byl mimořádně dlouhý obvaz. Konečně byl dole. “) (s. 20-21).*

Po přečtení ukázky se před děti položí tři archy papíru, na kterých jsou nakresleny obrysy hlavy maminky, doktora a Babety. Úkolem dětí bude napsat do každé hlavy, co se asi honí hlavou těmito třem lidem v tomto momentě.

**Reflexe:** Přečtení všech záznamů z hlav a rozebrání odpovědí.

➤ **Nový svět – četba, kresba**

**Popis činnosti:** Četba z knihy

*„ Můžeš otevřít oči? Zeptal se pan doktor. Babeta to zkusila. Šlo to ztěžka. Jako by jí na každém víčku ležela velká broskvová pecka. Ale pak se jí pecku podařilo přece shodit a víčka se rozlepila. Babeta užasla. Před sebou uviděla něco nevídaného!“ (s.21)*

Po přečtení ukázky mají děti nakreslit, co nevídaného mohla Babeta jako první spatřit. Poté bude následovat reflexe nad obrázky.

➤ **Závěrečná reflexe:** Dojde k doplnění všech informací na úvodní 3 archy a zreflektování celé lekce – co se líbilo, co bylo zajímavé.

Poté proběhne diskuse na téma slepých lidí. Zdali se žáci již setkali s někým slepým. Jak by takovému člověku pomohli. Jak takového člověka poznají. Jaký má život.

## **Komentář k lekci 1**

Hodina probíhala podle přípravy, nedošlo k žádné změně v pořadí činností. Žáci pracovali velice pěkně a k mému údivu i velice dobře reagovali na dané téma. Žáci tak měli možnost pomocí lekce vstoupit a nahlédnout do světa handicapovaného jedince. Díky metodám DV mohli prožít krátkou zkušenost s fyzickým handicapem, což se také podařilo. Bylo vidět, že v průběhu lekce o tématu přemýšlí a dostává se jim pod kůži. K reflexím přistupovali zodpovědně a nad kresbami přemýšleli.

Již první aktivita v nich vzbudila určitý pocit strachu a zároveň vzbudila zvědavost, jak se bude vše vyvíjet dál. V průběhu lekce bylo patrné, že spousta dětí si myslela, že se bude jednat o dobrodružný příběh, když musely procházet třídu „ve tmě,“ ale postupným odkrýváním děje poznaly, že téma je jiné. Zde již bylo podle reakcí žáků patrné, že práce s touto tematikou nebude jednoduchá. Jen polovina žáků v reflexi pojmenovala tuto situaci jako okamžik slepce.

I když rozechřívací aktivita žáky naladila, další aktivity, týkající se zjišťování informací o aktérech příběhu a jejich zapisování na arch papíru, vše zpomalila a u některých žáků vyvolalo částečnou nechuť k dalším činnostem.

Žáci v průběhu lekce dobře spolupracovali, při vytváření etud a improvizací se dokázali vcelku rychle domlouvat. Občas se vyskytly spory při rozdělování rolí, ale po domluvě vše klaplo.

Učitel v roli se žákům velice líbil, i když z mé strany působila aktivita trochu křečovitě a nervózně. Při doptávání někteří žáci nerespektovali některá pravidla, proto byl průběh narušen mým vystoupením z role a usměrněním. Poté ale vše pokračovalo bez větších problémů.

V průběhu hromadné improvizace bohužel nezaznělo slovo lékař (člověk, který neměl radost) a tak bylo žákům sděleno v reflexi po aktivitě. V momentě, kdy se žáci dozvěděli, že radost neměl lékař, většinu z nich napadlo, že u miminka bude nějaký zdravotní problém. Návodnými otázkami a připomenutím první rozechřívací hry se některým žákům podařilo odhadnout, že bude asi slepá, což vneslo do lekce určité napětí, jak to s miminkem dopadlo a co se bude dít dál. Bylo vidět, že žáci byli opět vtaženi do příběhu. V tomto okamžiku jsem zaznamenala zvýšený zájem o problematiku handicapované holčičky.

Díky tomu se povedla i následující aktivita. Děti se snažily co nejvíce přiblížit se zavázanýma očima světu nevidomých. To vše se odrazilo i v následném brainstormingu, kde byla patrná jejich empatie. Již při této aktivitě začali žáci velice pozitivně reagovat na vzniklou situaci. Ale opět jsem z mnoha myšlenek vycítila, že je to hlavně soucitný postoj k těmto jedincům. Vše se mi podařilo alespoň částečně vysvětlit v závěrečné reflexi. Rozpovídali jsme se o slepých lidech, o tom zdali žijí plnohodnotný život a mnoho dětí se s takovými lidmi již setkalo.

## Lekce 2 – DOMOV PRO MARTĀNY

**Časový rozsah:** 3 vyučovací hodiny

**Věková skupina:** 2. třída

**Vzdělávací oblast:** Český jazyk a literatura, Člověk a jeho svět, Dramatická výchova, OSV,

**Specifické cíle:**

- Žák naslouchá literárnímu textu, který je základním zdrojem informací daného tématu.
- Žák rozvíjí morální hodnoty – vztahy sourozenců.
- Žák zkoumá téma na základě vlastní zkušenosti, vnímá problémovou situaci člověka s mentálním handicapem.
- Žák si ujasní postoje vůči lidem s mentálním postižením.
- Žák rozpoznává témata a konflikty a uvědomí si obtížnou situaci lidí žijících s handicapovaným jedincem.
- Nastolí možnosti řešení situace.

**Metody vyučování:** Základem jsou metody dramatické výchovy

**Pomůcky:** interaktivní tabule (hudba), arch papíru, fixy, lístečky s indiciemi, bílý plášť, obrázky lidí s Downem, čelenka do vlasů, tričko (kostýmní znak Martina)

**Námětem** lekce je kniha *Martiny Drijverové „Domov pro Martāny.“* (Albatros, 2012)

**Tématem** je změna prostředí a postoje lidí vůči lidem s mentálním handicapem.

POPIS LEKCE

### ➤ Rozehřívací aktivita – řízená hromadná improvizace

**Popis činnosti:** Úkolem žáků bude hrát si na mimozemskou civilizaci. Jde o navození tématu odlišnosti. Učitel bude po straně komentovat simulovaný let do vesmíru, kde se budou postupně navštěvovat různé planety a žáci se budou muset vždy přizpůsobit obyvatelům dané planety. Musejí se začít chovat, tak jakoby se stali obyvateli té planety.

Planety, které budou navštíveny – planeta obrů, skřítků, hlupáků, bláznů, rudá planeta Mars, návrat na planetu Zemi.

**Reflexe:** Na jaké planetě jste se cítili nejlépe? Kde nejhůře? Jaké to je, se ocitnout mezi neznámými, v cizím prostředí?



### ➤ Brainstorming – navození tématu

**Popis činnosti:** Na zemi před žáky leží arch papíru a na něm je napsáno slovo STĚHOVÁNÍ. Úkolem každého je, aby k tomuto slovu napsal, co ho jako první napadne.

**Reflexe:** Přečtení všech slov na papíře, komentáře ke slovům. Doplnění informací (Stěhoval se už někdo z vás? Co to pro vás znamenalo?), pokud odpovědi nebudou řečeny v průběhu reflexe.

### ➤ Uvedení do příběhu – četba textu

**Popis činnosti:** Nejdříve je dětem řečeno, že se podíváme za jednou dívkou, Míšou, žákyní 4.třídy, kterou potkalo v jejím životě také stěhování. Žáci sedí v kruhu a poslouchají úvodní četbu.

*„Tak jsme se přestěhovali a byla to hrůza. Celý den jsme nosili balíky, kufry a koše do auta. Skříně a stoly odvezl stěhovací vůz, ale stejně toho na nás zbylo dost.*

*Tatínek jezdil autem tam a zpátky, tam a zpátky, až nakonec vzal i mě a maminku. Nevěděla jsem, jestli se těším, nebo ne.“ (str. 7)*

**Reflexe:** Čeho se dívka mohla bát? Z čeho mohla mít takový strach?

### ➤ Posouvání v ději – četba z knihy

**Popis činnosti:** Četba z knihy

*„Ve třídě, kam jsem chodila, jsme měli dvě opravdu hezké holky. Ale byla s nimi otrava. Bavily se pořád jenom o šatech a zkoušely se malovat.*

*Jaké asi budou holky v nové třídě? Zařadili mě do 4.A. Předtím jsem byla v béčku. Škola není daleko, říkala maminka, ale zatím jsem ji neviděla. A jaké budeme mít kluky? Já se s klukama docela ráda bavím. Nikdy nejsou tak protivní jako některé holky.*

*Tak strašně jsem myslela na svou novou třídu a děti, že jsem nemohla usnout.“ (s. 14-15 zkráceno ke scénáři, upraveno)*

### ➤ První den ve škole – horká židle, žáci v roli

**Popis činnosti:** Žáci se postupně stávají Míšou. Usedají na židli a vyslovují myšlenky, které mohla mít Míša. První v roli se ocitá učitel, pak se postupně střídají děti. Na závěr usedne na židli opět učitel a vše ukončí citací z knihy: *„Byla jsem hrozně ráda, že prvního září je jenom zahájení.“ (s. 21)*

**Reflexe:** Myslíte si, že byl první den Míši ve škole příjemný? Z čeho tak usuzujete? Proč byla Míša stále tak zakřiknutá?

➤ **Nová kamarádka? – četba, posunutí v ději**

*„Možná mám novou kamarádku, ale jistě to nevím. Myslela jsem si o Lucii, že se zajímá jen o šaty. Ale ona mi včera o přestávce povídala, že má doma křečky, morče a želvu a že mi je ukáže, když budu chtít. Pozvala mě na návštěvu. Kdybych mohla mít taky nějaká zvířata! Ale s Martinem to nejde. On se bojí psů i koček, křičí, jen je vidí. A malá zvířátka by trápil.“ (zkráceno, upraveno dle s. 28 – 29)*

➤ **Kdo je Martin? – indicie**

**Popis činnosti:** Na listech budou napsány úryvky z knihy (použity str. 22 – 24). Žáci se ve skupinkách po 4 snaží zjistit, kdo je Martin a pojmenovat, co mu asi je.

**Indicie: 1.** *Dlouho jsem si přála nějakého sourozence. A přála jsem si, aby to byl kluk. Těšila jsem se, jak s ním budu jezdit, jak si s ním budu hrát.... Ale můj bratr není jako jiné děti.*

*2. Vůbec jsem nevěděla, jak se děti rodí a co se kolem děje. A hlavně jsem netušila, že se všechny děti nemusí narodit zdravé. Tatínek mi jen řekl, že mám bratříčka, ale že je nemocný a že se budeme o něj muset starat víc. Bylo mi to jedno. Hlavně že mám brášku.*

*3. Dneska už vím, jak to všechno bylo. Mamince řekli, že má chlapečka s Downovou chorobou. Děti, které tu nemoc mají, se už nikdy neuzdraví. Budou vždycky jiné než ostatní.*

*4. Maminka hned věděla, o co jde. Mohla chlapečka nechat v nějakém ústavu, tam by se o něj starali. Ale ona to neudělala. Domluvili se s tatínkem, že si děťátko nechají, ať je jaké chce. „Jednou je to náš kluk, a potřebuje nás mnohem víc, když není jako jiné děti.“*

*5. Maminka byla moc smutná. Zavírala se v pokoji a plakala. Můj bratr mi tehdy ale nepřipadal tak moc nemocný. Byl malinký, ležel v kočárku, slušelo mu to. Vypadal jako normální miminko – jen oči měl jinačí.*

➤ **Komunitní kruh – zjišťování závěrů**

**Popis činnosti:** V kruhu probíhá diskuse mezi skupinkami o zjištěných indiciích z krátkých úryvků z knihy. Na arch papíru se zapisují podstatná fakta a dělá se závěr o tom, kdo je Martin, a co mu asi je.

**Reflexe:** V této reflexi dojde ke shrnutí získaných informací a instrukci toho, že nyní necháme chvíli Míšu s jejím bratrem o samotě a podíváme se za odborníkem, který nám vysvětlí závažnost této nemoci.

➤ **Návštěva u odborníka – učitel v roli, četba**

**Popis činnosti:** Učitel v roli lékaře sedí před žáky, kteří mají za úkol se v rychlosti domluvit v předchozích skupinkách, na co se lékaře ohledně Martina chtějí zeptat. Poté se rozehrává rozhovor mezi dětmi a doktorem (učitel v roli). Učitel podává ve svých odpovědích základní informace o Downovu syndromu a ukazuje obrázky těchto lidí. Aktivita je vedena jako rolová hra, kdy žáci jsou sami sebou, ale v jiné situaci a na jiném místě.

Diskuse odborníka bude uzavřena tím, jak maminka Míše vysvětluje Martinovo postižení přirovnáváním k Mart'anům – návrat do příběhu (četba z knihy).

*„Jaký vlastně Martin bude, až vyroste?“ zeptala jsem se jednou. „Jiný,“ řekl tatínek. „Nebude toho tolik umět jako ty, bude hůř mluvit a taky moc neporoste. Některým věcem nebude rozumět.*

*„Bude ... jako z jiné planety,“ řekla maminka ..... “A tady je Mars,“ řekla maminka. „Vypadá to, že by tam mohl být podobný život jako na Zemi. Ale obyvatelé by byli jiní než my. Mart'ané. My bychom se jim třeba smáli, připadali by nám divní. Ale oni by možná byli lepší než my. Hodnější, milejší. Určitě by se dovedli radovat a plakat.*

*„Takže náš Martin ... jako kdyby byl odtamtud?“*

*„Přesně tak,“ řekla maminka. „Někdy si s ním nebudeme rozumět. Ale budeme se snažit, aby se u nás měl dobře.“*

*„Já se o něj budu starat,“ řekla jsem. (upraveno, kráceno, s. 24 – 26)*

➤ **Je mi strašně – skupinová improvizace, učitel v roli**

**Instrukce:** Jednoho dne se Míša rozhodla, že vezme Martina na hřiště, aby mu udělala radost. Na nový domov už si zvykl, ale na hřišti ještě nebyl. Jenomže se stalo, že zrovna šli kolem spolužáci s Luckou, kteří nevěděli, že má Míša postiženého bratra. Tato situace bude nepříjemná, ale stále si uvědomte, že je to fikce. Snažte se opravdu reagovat tak, jak byste reagovali, kdybyste skutečně potkali svou spolužačku s postiženým bratrem.

**Popis činnosti:** Učitel v roli Míši (kostýmní znak) stojí stranou a žáci mají rozehrát hromadnou improvizaci, jak mohlo setkání Míši a jejího bratra se spolužáky na hřišti vypadat.

Celá situace bude ukončena v momentě, kdy Míša (učitel v roli) uteče „s pláčem“ a Martinem (tričkem) pryč ze třídy.

➤ **Pocit beznaděje – živá socha, schopnost empatie, učitel v roli**

**Popis činnosti:** Úkolem žáků je si stoupat za stojícího učitele (Míšu) a vyjadřovat nahlas pocity, které mohla Míša cítit po tomto setkání.

**Reflexe:** V této fázi je nutná reflexe obou předchozích aktivit. Žáci budou spontánně vyjadřovat vlastní pocity, pak teprve dojde na rozbor jejich postojů, které v průběhu hry zaujali.

➤ **Druhý den ve škole – hromadná improvizace**

**Popis činnosti:** Před tím, než žáci vytvoří hromadnou improvizaci, objeví se na tabuli text - „NOVOTNÁ A JEJÍ BRÁCHA DEBILOVÉ.“ Úkolem žáků je chovat se jako Míša, která právě přišla do třídy.

**Reflexe:** Reflexe bude následovat na základě reakcí, které učitel vyhodnotí v průběhu aktivity. Důležité jsou zde otázky – Proč to někdo napsal? Budu ve třídě úplně sama, bez kamarádů?

➤ **Cesta domů ze školy – alej, žáci v roli**

**Popis činnosti:** Učitel v roli Míši žádá o podporu své rodiče, kamarády, známé. Žáci se stávají kýmkoliv z uvedené řady a promlouvají k zoufalé Míše.

➤ **Budu mít ještě kamarády – hlasování ANO – NE**

**Popis činnosti:** Úkolem žáků je se rozhodnout sami za sebe, jestli by s Míšou kamarádili. Své rozhodnutí (ano – ne) mají napsat na papírek a položit ho na židli.

**Reflexe:** Dojde k rychlému sečtení hlasů a následnému uzavření příběhu.

➤ **Závěrečná reflexe**

**Popis činnosti:** Zde dojde k zdůvodnění odpovědí žáků v předchozí aktivitě. Budou hovořit jen ti, co budou chtít. Dojde ke shrnutí informací o Downově chorobě a vyslovení závěrů, co tato choroba přináší do života blízkým. Žákům bude nabídnuta k přečtení kniha, aby se dozvěděli, jak to s Míšou dopadlo.

## Komentář k lekci 2

Před samou realizací lekce jsem se obávala, zdali není toto téma pro druháky příliš obtížné. V průběhu lekce se ukázalo, že tomu tak není. Tuto třídu navštěvuje dívka, která má vlastní zkušenost se starší postiženou sestřičkou, takže velice často vnášela do reflexí své vlastní zkušenosti, což na jednu stranu na některé spolužáky dosti působilo, na druhou stranu bylo potom složitější některé stále vracet do fikce příběhu.

Při realizaci první aktivity jsem měla velké obavy, že se skupina hodně „rozjede.“ Mé obavy se bohužel naplnily. Poté byl trochu problém navodit situaci před druhou aktivitou, ale otázkami, kterými končila předchozí činnost, se mi to podařilo. Skupina se zklidnila a začala se věnovat plně brainstormingu.

Při četbě úryvků byli již žáci většinou soustředěni. Ale jejich menší zkušenost s dramatickou výchovou se ukázala v aktivitě horké křeslo. Nešlo o zvládnutí této metody, ale spíše o to, že některé děti nevstupovaly do role, ale spíše „šaskovaly.“ To mě přimělo k rychlé improvizaci, že jsem v průběhu vstoupila opět do role Míši a upozornila jsem na to, že to je přesně ono, čeho se obávám při příchodu do nové školy. Tím se mi podařilo situaci zklidnit.

Velmi pěknou aktivitou byly indicie. Žáci byli zvědaví, kdo nový se tady objevuje. Dostalo je to do určitého napětí. Po informacích, které o Martinovi zjistili, vnesla návštěva odborníka do lekce vážnost. Žáci se zaujetím poslouchali informace o Downově chorobě, dotazovali se k věci. I mě v roli odborníka přijali velice pozitivně.

Při aktivitě 10 jsem čekala ze strany žáků větší aktivitu. Byl vidět velký ostych mi něco říkat. Držela jsem v ruce loutku (tričko Martina), stála jsem stranou a vyděšeně hleděla na žáky. Musela jsem vystoupit z role a důsledně žákům vysvětlit, že vstupují do role. Poté se konečně podařilo alespoň některé jedince vyprovokovat k jednání. Začali se mi posmívat, nadávat mi. Odpovídala jsem jim a tím jsem je záměrně burcovala do další aktivity. Zde se u mě objevila pochybnost, zda nebylo téma lekce příliš obtížné ve vztahu k věku dětí a jejich zkušenosti s dramatickou výchovou.

Všechny další aktivity probíhaly již podle scénáře. Žáci velmi cítili s Míšou. Jejich reakce byly vždy soucitné. Postoje a pocity, které měli vyjádřit, byly velmi empatické. Proto si myslím, že být agresivní, hrubí jim činilo takové problémy. I při hlasování se objevily pouze tři negativní postoje, které se ale v reflexi neodhalily, proč by s Míšou nekamárádili. Zde bylo zajímavé, že ostatní říkali, že jsou hloupí, když kvůli takové „blbosti“ s Míšou nechtějí kamarádit. Myslím si, že dotyční si uvědomili, že by měli své postoje přehodnotit.

Při závěrečné reflexi a shrnutí celé lekce byla již na některých žácích vidět únava. Ale dokázali ještě shrnout základní poznatky o Downově syndromu a o tom, jaké to je mít takového jedince doma. Společně jsme dospěli k závěru, že je třeba být vždy tolerantní a trpělivý.

### **Lekce 3 – ELIÁŠ A BABIČKA Z VAJÍČKA**

**Časový rozsah:** 3 vyučovací hodiny

**Věková skupina:** 2. třída

**Vzdělávací oblast:** Český jazyk a literatura, Člověk a jeho svět, Dramatická výchova, OSV,

**Specifické cíle:**

- Žák rozvíjí morální hodnoty – vztahy dětí a rodičů.
- Žák dochází k sebepoznání – pocit samoty.
- Žák si na základě příběhu uvědomí, co přináší samota do života jedince.
- Žák si vytváří představu o sobě a o sociálním a rodinném handicapu.
- Žák si uvědomí, jakou roli hrají prarodiče v životě dítěte.

**Metody vyučování:** Základem jsou metody dramatické výchovy

**Pomůcky:** archy papíru, čtvrtky, fixy, kšiltovky, košile, záclony + kusy látek, papírová krabice, papíry s texty

**Námětem** lekce je kniha Ivy Procházkové „*Eliáš a babička z vajíčka*“ (*Amulet*, 2002)

**Tématem** je život rodiny, ve které se prohlubuje nezájem o malého syna a s tím úzce spojená samota malého chlapce.

POPIS LEKCE

#### ➤ **Rozehřívací aktivita – myšlenková mapa**

**Popis činnosti:** Děti sedí v kruhu. Uprostřed leží arch papíru a na něm je napsáno SAMOTA. Co se všechno pod tímto pojmem může skrývat? Cítili jste se někdy sami? Co vám v té chvíli nejvíce chybělo?

Otázky jsou kladeny postupně, podle reakcí žáků. Reakce dětí se zapisují na ten samý arch papíru.

### ➤ Zklidnění – četba, živé obrazy

**Popis činnosti:** Všechny děti si udělají pohodlí a učitel začne číst začátek příběhu.

*„S rodiči je to jako s počasím. Člověk si je nevybírám. Ať se nám líbí nebo ne, prostě jsou tady a nemá cenu stěžovat si. Po pravdě řečeno, s rodiči je to daleko horší než s počasím. Je potřeba s nimi mít trpělivost. Třeba je to přejde. Třeba z toho vyrostou. V každém případě, když už vám hodně polezou na nervy, vzpomeňte si na Eliáše. Nedávno mu bylo šest a představte si, že jeho maminka se stále ještě nenaučila hrát si na mimozemšťany a jeho tatínek dodnes neumí vyrábět papírové draky jak se patří. Eliáš si připadá jako chudáček, jenže veliký. Nedivte se, vždyť s těmi dvěma není k vydržení. Často nadával svým tichým hlasem, ne tím hlasitým, takže ho nikdo neslyšel a tatínek s maminkou si mysleli, že je vše v pořádku. Přišli mu pak dát pusku na dobrou noc a všichni byli spokojeni, kromě Eliáše.“ (upravené a krácené str. 5-10)*

Žáci jsou rozděleni do skupin po třech (pokud chtějí jiný počet, je jim vyhověno) a pokouší se vytvářet situaci ze smutného Eliášova života.

**Instrukce:** Pojdme se nyní na chvíli podívat za Eliášem. Pokuste se v živých obrazech ukázat, jak se asi Eliáš cítil, když nadával, když na něj rodiče neměli čas. Živé obrazy budou na chvíli rozehrány. Zastaveny štronzem.

### ➤ Co skrývá zahrada – posun v ději, narativní pantomima, četba (vyprávění)

*„Den poté, co ztratil narozeninový míč, se ho vydal hledat. Šel na hřiště k vysoké zdi, přes kterou míč přeletěl, a podél zdi pořád dál, až se dostal do odlehlé části parku, kde nikdy předtím nebyl. Napadlo ho, že by se měl vrátit, protože maminka mu přísně zakázala chodit jinam než na hřiště, ale taky ho napadlo, že každá zídka musí mít nějakou branku, a tu branku chtěl Eliáš najít. Branku objevil. Byla rezavá a měla velkou klíčovou díрку, ve které vězel klíč. Otočil jím. Branka zaskřípala a otevřela se.“ (str. 12)*

*„Za ní rostlo stejně husté křoví jako před ní. Eliáš ušel asi 10 kroků a zastavil se. Báł se jít dál. Už už se rozhodoval, že se vrátí, když vtom svůj míč uviděl. Ležel zapadlý do bláta na kraji malého jezírka. Pokoušel se dostat míč z bláta ven, ale nešlo to. Musel stoupnout do bláta a vytáhnout míč holýma rukama. Jaké však bylo jeho překvapení, když zjistil, že ta žlutá věc není míč, ale zablácené velké vajíčko.“ (str. 12-13)*

**Instrukce:** Představte si, že se ocitáte před takovou brankou. Já budu pokračovat v četbě (vyprávět) a vy se pokusíte vžít do Eliáše a budete tu situaci hrát.

**Popis činnosti:** Učitel čte text, děti pantomimicky zobrazují čtené.

➤ **Co teď? – brainstorming**

**Popis činnosti:** Žáci v kruhu s učitelem hovoří o tom, jak by se zachovali k objevené věci – vajíčku. Zdali by si ho vzali, nevzali a proč. Poté následuje dovyprávění příběhu o tom, že si Eliáš vajíčko odnesl opatrně domů, nikomu o tom neřekl.

➤ **Návrat domů – rozehrané živé obrazy, titulkování**

**Popis činnosti:** Žáci jsou rozděleni do skupinek po třech, aby mohli ztvárnit Eliáše a jeho rodiče. Úkolem žáků je si ve skupinkách rozdělit role, vytvořit živý obraz, který bude rozehrán trianglem a zastaven štronzem. Ve chvíli, kdy se obraz rozehraje do významově a tematicky nosné situace, jej děti budou titulkovat.

**Instrukce:** Jak asi vypadala situace, když se vrátil Eliáš špinavý domů s vajíčkem? Učitel připomene, jací jsou rodiče (viz úvod – nevšímaví, stále zabraní do své práce aj.)

**Reflexe:** Jak jste si rozdělovali role? Jak jste se cítili ve svých rolích? Už jste se setkali s podobnou situací? Souhlasili byste s otitulkováním vašeho ŽO?

Následuje pokračování v četbě: „*Eliáš si vyzul boty a svlékl si bundu. Nikdo se nevšímal, a tak šel potichu do svého pokoje. Vytáhl vajíčko z čepice a začal ho zkoumat. Když si dal vajíčko k uchu a trochu s ním zatřásl, něco v něm škrundalo.*

*Bylo třeba vymyslet, kam s ním.“ (str.15)*

➤ **Kam s ním? – ulička důvěry**

**Popis činnosti:** Žáci mají za úkol vytvořit uličku důvěry. Učitel v roli Eliáše je žádá o radu, kam má ve svém pokoji schovat vajíčko před rodiči.

**Instrukce:** Představte si, jak asi mohl vypadat Eliášův pokojík (šestiletý malý chlapec) a pokuste se mu poradit, kam má přinesené tajemné vajíčko schovat.

➤ **Co se vyklubalo z vajíčka? – hromadná improvizace**

**Popis činnosti:** Žáci se pohybují po prostoru a přemýšlí nad tím, co se asi vyklube z vajíčka, co to bude, jak se o to budou starat apod. Na dotek učitele svou myšlenku řeknou nahlas.

➤ **Překvapení z vajíčka – vyprávění, skupinová práce**

Text: *Jednoho rána Eliáše probudily divné zvuky. Znělo to uf uf hehe... uf uf hehe...hepčí....Lekl se a vtom si vzpomněl na vajíčko. Rychle se podíval do hnízda, ale bylo*



*prázdné! Jenom půlka skořápky v něm ležela a několik droboučkových žlutých pírek. Důkladně prohledal všechny kouty pokoje – nic. Až došel k papírové krabici s vyřazenými autíčky a strnul. Na žebříku hasičského auta něco sedělo. (použity str.26-29)*

**Popis činnosti:** Žáci budou rozděleni do skupin po 3-4. Dostanou kousek následujícího textu, který bude umístěn v papírové krabici, a jejich úkolem je, aby se pokusili dle daného textu z knihy nakreslit to, co se Eliášovi vylíhlo z vajíčka.

Text ke kresbě: *Bylo to maličké jako čerstvě vylíhnuté ptačí mládě, ale nebylo to ptačí mládě. Mělo to drobounké nožičky a ještě menší ručičky, mělo to dvě křídýlka, skoro holá, jen sem tam porostlá kraťounkým žlutým chmýřím, mělo to bleděmodré šatičky a tmavomodrou zástěru s dvěma kapsami, mělo to nos, pusku, oči, bílé vlásky a špičku skořápky přilepenou na uchu. Taky to mělo vrásky. Byla to.... Neměla na sobě punčochy, třásla se zimou a už zase chtěla kýchnout. “ (str.29)*

**Reflexe:** Po prezentaci s komentáři, co se to Eliášovi vlastně narodilo, bude následovat čtení.

*„Eliáš na ni poulil oči a věděl, že se mu přihodilo něco mimořádného. Něco, co potká možná jednoho člověka z milionu. Měl babičku, která sice nevypadala na to, že by byla mistryně v hodu koulí, ani neměla tetovanou hlavu, ale zato byla jen a jen jeho! S babičkou se jeho život úplně změní! Konečně na tom bude stejně jako ostatní děti!“ (str.29 – 30)*

#### ➤ **Jak to bude dál? – závěrečná reflexe, komunitní kruh**

**Popis činnosti:** V kruhu přistoupíme k závěrečné reflexi této části příběhu. Bude na tom skutečně Eliáš jako ostatní děti? Co mu nová babička přinese do života? Bude jeho život nyní veselejší? Nebude se už tolik cítit sám?

### **Komentář k lekci 3**

Tuto lekci jsem realizovala již podruhé, a proto před samou realizací prošla malými úpravami. Realizaci jsem tentokrát provedla pouze ve své kmenové třídě (2.B). Protože tato třída měla za sebou již dvě předchozí lekce, byla patrná jistá zkušenost skupiny, i když se zde objevily nové metody, které jsem objasnila hned v úvodu lekce.

I tentokrát je zde velice úzce pracováno s textem knihy, který ale prošel úpravami z mé strany. Zejména krácením. Nijak to ale nepostihlo hlavní téma a cíl celé lekce. Tato lekce se ukázala v průběhu realizace a po ní velmi emotivní z pohledu některých žáků. Vzhledem k tomu, že skupina, se kterou jsem pracovala, má bohatou zkušenost s rodinnými problémy (5 žáků žije ve střídavé péči), což se odrazilo i v některých aktivitách.

Již při prvních dvou aktivitách byla atmosféra ve skupině velice napjatá, opravdu bylo cítit z mnoha tváří smutek a stesk. Jeden chlapec dokonce říkal, že je často sám, prarodiče má na Slovensku a na Ukrajině, takže jeho prožitek byl veliký už při prvních živých obrazech. Ale i z ostatních skupinek bylo patrné, že dnešní děti jsou opravdu hodně samy, ale s různými technologiemi.

Další aktivity měly trochu uvolnit atmosféru, což se také podařilo. Nechtěla jsem, aby byli žáci hned od samého počátku skleslí. Přenesli jsme se do tajemství, které u takto malých dětí vyvolalo obrovskou zvědavost. I když byla narativní pantomima vysvětlena na začátku lekce, ukázalo se, že třetina žáků zpočátku nechápala, co má dělat. Proto jsem po chvilce přerušila vyprávění, znovu vysvětlila princip narativní pantomimy a vrátili jsme se k příběhu. Posléze se objevil velký prožitek při cestě za tajemstvím. Ukázalo se, že tato herní aktivita děti bavila a vtáhla je do situace, protože následný brainstorming jasně ukázal, že jsou všichni zvědaví a berou vajíčko domů.

Při další aktivitě se žáci již sami rozdělili bez problémů do skupinek a připravili ŽO. Po zkušenosti s narativní pantomimou jsem raději rovnou přistoupila k tomu, abych žákům znovu vysvětlila princip titulkování. Modelovala jsem to na filmu. Díky tomu proběhla aktivita bez větších problémů. V některých situacích bylo nutné krotit temperament některých chlapců, kteří komentovali živý obraz hned, bez vyzvání. Skupinky převážně situaci řešily stejně – urychleně proklouznout do svého pokoje, aby je nikdo neviděl. Bylo zajímavé, že ve většině případů seděli rodiče před televizí, nebo maminka vařila. Takže zmizet nepozorovaně do pokoje nebyl takový problém. Při ukrývání vajíčka se nikdo neshodl s knihou, protože dle mého nemá nikdo ve svém pokoji koš na prádlo. Takže padaly rady – pod postel, do skříně, do šuplíku, pod polštář, dvě děti řekly odpadkový koš, protože do toho maminka nevezle. Jeden žák mi poradil, ať ho nosím pořád u sebe v kapse.

Při následné hromadné improvizaci začali někteří žáci opouštět dějovou linii příběhu. Někteří zapomněli na samotu Eliáše a začali do vajíčka ukrývat spíše svá přání. Nijak jsem to nekomentovala, nechala jsem tomu volný průběh. Malý problém se vyskytl při závěrečné kresbě. Skupinová práce se zde ukázala u některých skupinek spíše překážkou, protože chtěli malovat všichni. Proto jsme se dohodli, a bylo dovoleno, že kde se nedomluví, stane se ze skupinové práce individualizovaná činnost. Vše poté probíhalo podle přípravy.

V závěrečné reflexi viděla většina žáků určitou naději v tom, že konečně Eliáš má někoho, kdo si s ním bude hrát. Děti nijak moc neřešily, že je babička maličká, spíše měly radost, že je Eliáš šťastný a spokojený. Některé žáky zajímalo, jak to bylo dál s babičkou, jestli vyrostla a

byla „opravdovou“ babičkou pro Eliáše, jestli tam bude i dědeček. A co rodiče, jestli někdy Eliášovu babičku uvidí. Při spoustě těchto otázek jsem došla k závěru, že žáky příběh zaujal a že jim osud osamělého dítěte není lhostejný.

## **Lekce 4 – (NE)OBYČEJNÝ KLUK**

**Časový rozsah:** 3 vyučovací hodiny

**Věková skupina:** 5. třída

**Vzdělávací oblast:** Český jazyk a literatura, Člověk a jeho svět, Dramatická výchova, OSV,

**Specifické cíle:**

- Žák zkoumá téma na základě vlastní zkušenosti, vnímá problémovou situaci člověka s fyzickým handicapem.
- Žák na základě příběhu pochopí, jak se chovat k lidem s tímto handicapem.
- Žák si prožije problémovou situaci takto handicapovaného chlapce.
- Žák dokáže pojmenovat nesprávné postoje vůči takovým lidem a na základě vlastních prožitků si vytvoří pozitivní postoj k lidem s postižením.
- Žák rozpoznává témata a konflikty a vnáší do nich osobní zkušenost.

**Metody vyučování:** Základem jsou metody dramatické výchovy

**Pomůcky:** lepicí papírky, celoobličejová maska, úryvky z knihy, obrázky, dopis, židle, čtvrtky, fixy, kšiltovka, boxík, papíry

**Námětem** lekce je kniha *R. J. Palaciové „(Ne)obyčejný kluk“ v překladu Renaty Greplové.* (Euromedia Group, 2013)

**Tématem** je život rodiny s dítětem s fyzickým postižením – kombinovaná deformace obličeje.

**POPIS LEKCE**

### **➤ Rozehřívací aktivita, její reflexe a navození situace**

**Popis činnosti** – Skupina si stoupne do kruhu čelem k sobě a zavře oči. Učitel všechny obchází a každého se dotkne rukou na zádech, čímž v dětech vzbuzuje pocit, že jim na záda něco nalepil. Lísteček však nalepí pouze jednomu z nich. Poté žáci otevřou oči a pohybují se po prostoru. Nesmí mluvit, ukazovat na nikoho apod. Jakmile žák, který má na zádech lísteček, zjistí, že je to on, křikne „Jsem jiný!“ a začne honička. Koho se označený dotkne, je

vyřazen. Před babou se lze zachránit pouze objetím s jiným žákem. Objetí musí být však krátkodobé.

**Komentář učitele:** Tato aktivita nás má dostat do situace, kdy je jeden člen skupiny označen „za jiného“ a tím se dostává do role nechtěného, nežádoucího.

**Reflexe po aktivitě:** Jak jste se cítili v roli ohrožených? Jak se cítil „označený?“

➤ **Navození tématu – komunitní kruh, maska uprostřed kruhu, obrázek z přebalu knihy**

**Popis činnosti:** Žáci mají za úkol prohlédnout si dobře obrázek hlavy a masku. Mají se zamyslet nad souvislostí těchto dvou věcí. Co mohou mít společného. Učitel v průběhu nabádá žáky ke zvědavosti návodnými otázkami. „Proč je ten obličej neúplný? K čemu může sloužit maska? Může maska člověku v něčem pomoci? V čem? Může se člověk za maskou chovat jinak? Jak?“

**Komentář:** *Učitel chce žáky přimět k tomu, aby si uvědomili, že když se setkají s někým např. na maškarním plese a má zakrytý obličej, nikdo z nich neřeší, jak ten člověk asi vypadá za maskou, ale pouze vidí, jak se chová, jak jedná.*

➤ **Vtažení do příběhu – krátká ukázka, dopis od Augusta**

**Popis činnosti:** Učitel nejdříve pustí krátkou ukázkou a poté čte dopis od Augusta, žáci sedí v půlkruhu

*Ahoj kamarádi!*

*Jmenuji se Auguste. Je mi deset let a měl bych k vám přijít do školy. Dobře vím, že nejsem obyčejný desetiletý kluk, i když dělám obyčejné věci. Pochutnávám si na zmrzlině, jezdím na kole, občas si zakopu s míčem a hltám počítačové hry. V tom jsem, myslím, úplně obyčejný a taky si tak připadám. Obyčejný kluk ale ostatní děti nevyděsí na hřišti tak, že s křikem prchají. Na obyčejné děti nikdo pořád nezírá s otevřenou pusou. I přesto všechno se moc těším, až se s vámi seznámím, protože jsem nikdy nebyl v opravdové škole – (upraveno z knihy dle str. 9 a 10).*

Po ukázce a přečtení dopisu žáci nejdříve pojmenovávají fakta, která jsou patrná. Potom se vyslovují domněnky, předpoklady a souvislosti s předchozí aktivitou. Na závěr se vyslovují otázky, které je nad ukázkou a dopisem a předešlými aktivitami napadly. Poté dopis pověsíme ve třídě na viditelné místo k Augustově hlavě.

➤ **Horké křeslo – doplnění informací, učitel v roli**

**Popis činnosti:** Učitel si sedá před žáky (v roli Augusta) v masce a kšiltovce. Předem žáky upozorníme, že před nimi sedí Auguste a že mají možnost se ho na cokoliv zeptat. Učitel se snaží odpovídat na všechny otázky a tím umožnit žákům se co nejvíce dozvědět o Augustovi. Cílem je, aby se žáci dozvěděli o Augustově handicapu (rozštěp patra), o tom, proč nechodil do školy, že prodělat obrovské množství operací a také o tom, že je to skutečně obyčejný kluk, na kterého je potřeba si jen zvyknout.

➤ **Doplnění informací – brainstorming**

**Popis činnosti:** Učitelka se ptá, zda žáci znají slovo handicap a společně si slovo vysvětlují.

Dává žákům čtvrtku A3, uprostřed je napsané slovo HANDICAP. Žáci mají k dispozici barevné fixy a každý může na čtvrtku napsat, co ho napadne k tomuto tématu. Poté žáci společně debatují nad brainstormingem a vysvětlují si pojmy, které jsou na plakátu napsané a proč.

**Reflexe:** Myslím si, že jsme se dozvěděli snad úplně všechno podstatné a nyní bychom konečně mohli prožít část Augustova života a část života s ním.

➤ **Augustův den – rozehrané živé obrazy**

**Popis činnosti:** Žáci jsou rozděleni do skupinek. Každá skupinka si vylosuje lísteček, na kterém je napsaná nějaká část dosavadního Augustova života (narození, jakýkoliv operační den, učení s maminkou, oslava 9. narozenin, Augustův volný den). Úkolem žáků je vytvořit živý obraz, který bude tlesknutím rozehrán a štronzem zastaven. Ostatní skupinky budou hádat, o jakou část života šlo, co se odehrávalo v rozehraných živých obrazech.

**Reflexe:** Jaký byl Augustův dosavadní život? Změní se nyní pro něho něco?

➤ **První setkání se spolužáky – četba z knihy, postoje ostatních**

*Máma mě učí doma. Netvrdím, že jsem do školy vždycky chtěl, to by nebyla pravda. Chodil bych tam rád, ale jen kdybych vypadal jako ostatní děti. Chtěl bych taky mít hodně kamarádů a chodit si s nimi po škole ven hrát. Opravdu dobrých kamarádů totiž moc nemám.“*

*„Musím se vám k něčemu přiznat. První školní den se mi trémou tak podlamovala kolena, že jsem tam málem nedošel.“ (upraveno z knihy ze str. 10 a 41)*

**Popis činnosti:** Po přečtení ukázky žáci chodí po prostoru. V momentě, kdy učitel cinkne do triangu, znehybní. Poté je obchází a koho se dotkne, musí říci, jaká bude jeho první reakce, až uvidí Augusta se znetvořeným obličejem.

➤ **Vstup do třídy – horká židle, učitel a žáci v roli**

*„Vešel jsem do třídy. Učitelka psala něco na tabuli a děti si sedaly ke stolkům postaveným do půlkruhu čelem k tabuli. Vybral jsem si stůl úplně vzadu uprostřed, kde na mě bylo nejmíň vidět. Hlavu jsem měl pořád skloněnou a díval jsem se po očku skrz prameny vlasů na nohy svých spolužáků. Stoly se plnily, ale vedle mě si nikdo nesedl. Párkrát se někdo téměř už posadil, holky i kluci, ale pak si to na poslední chvíli rozmysleli a sedli si jinam. (str.43)*

**Popis činnosti:** Učitel sedí na židli, která je uprostřed kruhu a volně vypráví výše uvedený text z knihy. Po odvyprávění vyzývá učitel žáky, aby se stali na okamžik Augustem a usedli na židli. V momentě, kdy sedí na židli, řeknou, jak se cítí Auguste, co se mu asi honí hlavou, pronesou jeho myšlenky.

**Reflexe:** Po této aktivitě je nutná reflexe, abychom si „odpočinuli“ od těžké chvíle. Necháme žáky spontánně reagovat na danou situaci.

➤ **Auguste a nová setkání – ulička, text z knihy**

*„Via mě před školními obědy předem varovala, takže jsem měl dopředu tušit, že to bude průšvih. Překonalo to ale všechna moje očekávání. Děti ze všech pátých tříd se v jednu chvíli nahrnuly do jídelny, a když se hnaly ke stolům, křičely a strkaly do sebe.*

*Aniž bych se musel rozhlédnout kolem, vycítil jsem, že mě všichni pozorují. Strkají do sebe a upozorňují ostatní, kde sedím. Myslel jsem, že jsem si na takové věci už zvykl, ale tady mi to hodně vadilo.“ (str. 55)*

**Popis činnosti:** Učitel čte text z knihy. Celou dobu má na sobě kostýmní znak Augusta (kšiltovku). Po přečtení textu se všichni žáci stávají žáky, kteří jsou v jídelně. Učitel v roli drží v ruce boxík se svačinou a prochází mezi žáky, kteří vytvořili uličku. Při pohledu na jakéhokoliv žáka musí dotyčný říci, jak by se choval k Augustovi v jídelně, kdyby si k němu chtěl přisednout ke stolu. Učitel ještě upozorní na to, že Augusta vidí poprvé (žáci jiných pátých tříd).

➤ **Auguste a Summer – tvorba etud**

**Pomůcka: Upravený úryvek z knihy -** *„Tak jsem se přesunul k prázdnému stolu a čekal, až se všichni usadí a učitelka nám řekne, co bude dál. Najednou se ozvalo: „Ahoj, máš tu*

*volno?“ Zvedl jsem hlavu. Předě mnou stála neznámá holka s tákem plným jídla. Měla dlouhé vlnité vlasy a na sobě hnědé tričko s fialovým znakem míru. „Ehm, jo, mám,“ zahuhlal jsem. Položila ták s jídlem na stůl, odhodila batoh a posadila se naproti mně.“ (s. 55 a 57)*

**Popis činnosti:** Žákům jsou připomenuty reakce některých dětí z jídelny a poté dostanou upravený úryvek z knihy, kde se setkají se stěžejní informací týkající se dívky jménem Summer, která se objevila také v jídelně a přisedla si k Augustovi a bavila se s ním jako s obyčejným klukem z páté třídy. Děti jsou ve skupinkách a mají rozehrát krátké etudy, jak mohlo vypadat jejich setkání. Jeden z žáků je vždy August, druhý Summer a dva ostatní jsou kýmkoliv z jídelny.

#### ➤ **Reflexe – komunitní kruh**

**Popis činnosti:** Důležitá a potřebná reflexe. Při této reflexi se učitel stane Augustem a nechává žáky promlouvat k dané situaci a zároveň klade otázky. Proč si myslíte, že si Summer ke mně sedla? Proč se ke mně chovala tak pěkně a vůbec jí nevadilo, jak vypadám? V této reflexi bude Augustem stručně převyprávěn první měsíc ve škole (co se ještě důležitého stalo) a poté by se měly objevit perspektivy od žáků, které se budou týkat jich a Augusta.

#### ➤ **Dopisy pro Augusta**

**Popis činnosti:** Úkolem žáků bude napsat po předchozí reflexi dopis Augustovi. Každý ho píše sám za sebe. Je na každém, jestli se podepíše. Po napsání dopisu jej vložte do Augustovi kšiltovky.

#### ➤ **Čtení dopisů**

**Popis činnosti:** Všichni si sedneme do kruhu a každý si sáhne do kšiltovky a vybere si jeden z dopisů, který přečte nahlas. Nikdo nijak obsah žádného dopisu nekomentuje. Po přečtení jsou dopisy pověšeny k úvodnímu obrázku Augustovy hlavy a dopisu, který poslal Auguste.

#### ➤ **Závěrečná reflexe:**

**Popis činnosti:** Dojde ke shrnutí celé lekce z pohledu handicapu. Zamyšlení nad problematikou jinakosti (odlišnosti) skrze tento příběh. Na úplný závěr dětem ukážeme knihu, která se stala inspirací této lekce, a doporučíme ji k přečtení.

## Komentář k lekci 4

Vzhledem k tomu, že lekce byla odehrána ve třídě, která měla již částečné zkušenosti s dramatickou výchovou, byla její realizace z pohledu metod a technik dramatické výchovy znatelně lepší. Žáci se již velice dobře orientovali ve známých metodách, nebylo tudíž nutné zdlouhavě něco vysvětlovat.

Lekce 4 se opět tematicky váže k handicapovanému jedinci v literatuře. V této lekci šlo také o fyzický handicap, ale vzhledem k tomu, že hlavní hrdina byl žákem 5. třídy, byla tato lekce záměrně tvořena pro 2. cílovou skupinu.

V prvním okamžiku mé tvorby jsem se trochu obávala toho, že je zde mnoho čteného, ale nakonec se ukázalo, že děti příběh velmi zajímal a vtáhnul je.

Při samotné realizaci první aktivity probíhalo vše bez problémů. Zajímavé byly reakce žáků na odehranou situaci. Tím kdo“ byl jiný“ jsem záměrně označila chlapce, který chce být vždy v centru pozornosti a velice často „machruje“ nad ostatními. Možná i díky tomu se sám brzy odhalil, což aktivitu hodně zkrátilo. Pocity ostatních ale nebyly v tomto momentě lítostivé vůči „odlišnému“, což považuji za pozitivní z pohledu různorodého chování některých dětí. Naopak u označeného žáka byla vidět určitá skleslost, až uraženost, která se odrazila v druhé aktivitě.

Při následném brainstormingu se žákům odhalilo částečně téma celé lekce. Ještě stále byla většina v očekávání a v určitém napětí, co se bude dít dál. Po následném spuštění ukázky a čtení dopisu se při stanovování fakt již objevovaly názory, že chlapec bude jiný, postižený. Při reflexi se objevovaly argumenty, že ale na ukázce vypadal normálně, ale na obrázku z knihy je divný. Touto vlastní angažovaností na postavě bylo vidět, že jsou žáci vtaženi do příběhu. Z mého pohledu tam bylo ale až příliš atributů, které právě vnášely trochu chaosu do fakt. Nakonec vše objasnilo horké křeslo, kde došlo k doplnění všech informací o hlavním hrdinovi.

Následná aktivita 5 byla z pohledu této skupiny zbytečná, protože o tématu handicapu jsme již hovořili. Ale naše diskuse se nad archy papíru přenesla spíše k problematice rozštěpu patra, a co to vše pro postiženého přináší. Spíše jsem zde měla zvolit metodu návštěvy odborníka (experta) a částečně se vymanit z příběhu.

Díky následným aktivitám byli žáci opět vtaženi do příběhu a podíleli se na něm. Většina improvizací, etud a rolových her byla velice emotivní. Bylo patrné, že třída je dostatečně



seznámena se všemi fakty a že celý průběh lekce většina bedlivě sledovala, protože v rozehraných živých obrazech z Augustova života se získané informace objevovaly. Za zmínku určitě stojí ztvárnění narození Augusta. Děvčata zde vytvořila poutavý obraz odmítnutí dítěte a následné přijetí. Ostatní obrazy byly také zdařilé.

Velice výrazným prvkem v této lekci bylo „osobní“ setkání s Augustem. První setkání, kdy přichází do třídy, bylo vesměs negativní. Někteří svůj postoj vyjádřili pouze mimicky, někteří slovem. Více výrazným se stalo pro žáky ale to, když se sami měli stát Augustem. Silně emotivní prožitek pro většinu z nich. Zde jsem několikrát zdůraznila, že jsme ve fikci, že je to pouze role.

V deváté aktivitě se pro některé ukázalo jako problém dostat se do role v situaci, že vidí Augusta poprvé. Došlo zde k opakování některých reakcí, které už v průběhu lekce zazněly.

Závěrečné aktivity proběhly bez větších obtíží. Poutavé a dramatické bylo závěrečné čtení dopisů Augustovi. Některé děti to dosti emočně prožívaly. Dopisy byly přátelské, nabízely Augustovi kamarádství, pomoc. V jednom dopise zaznělo, že je to v pohodě, že už si na něj zvykl a že jim bude spolu fajn, že má také rád Hvězdné války.

Po této zkušenosti jsem byla ráda, že nejsou snad všechny děti netolerantní k jinakosti. Chovaly se jako normální děti. Byly zvědavé, tak jako každý. Až se někdy opravdu setkají s takovým člověkem, protože toto jim v této lekci úplně odtajněno nebylo, podiví se snad jen na okamžik.

## **Lekce 5 – ŘVI POTICHU, BRÁCHO**

**Časový rozsah:** 3 - 4 vyučovací hodiny

**Věková skupina:** 5. třída

**Vzdělávací oblast:** Český jazyk a literatura, Člověk a jeho svět, Dramatická výchova, OSV,

**Specifické cíle:**

- Žák naslouchá literárnímu textu, který je zdrojem informací daného tématu – PAS.
- Žák hledá nové poznatky k dané problematice.
- Žák zkoumá téma na základě vlastní zkušenosti, vnímá problémovou situaci člověka s mentálním handicapem.
- Žák na základě prožitku poznává, jaký je život blízkých s člověkem, který má PAS.

- Žák na základě zjištěných faktů si vytváří vlastní postoj k lidem s autismem.

**Metody vyučování:** Základem jsou metody dramatické výchovy

**Pomůcky:** deníček, interaktivní tabule, papíry, psací potřeby, texty z knihy, obrázky z knihy, papírky s tématy na ŽO, plášť lékaře, archy papíru, fixy

**Námětem** lekce je kniha Ivony Březinové „Řvi potichu, brácho“ (Albatros, 2016)

**Tématem** je život rodiny s dítětem s mentálním postižením – porucha autistického spektra

## POPIS LEKCE

### ➤ Rozehřívací aktivita – pomoc druhým, potřebným

**Popis činnosti:** Žáci si tajně domluví dvojice. Lichý žák (nebo učitel) jsou chytači. Učitel žáky postupně chytá, koho se dotkne, musí se zastavit a jeho spoluhráč z dvojice ho může vysvobodit dotknutím. Pokud jsou chytačem chyceni oba, vypadávají ze hry.

### ➤ Život s autistou

**Popis činnosti:** Žákům bude puštěna ukázka z filmu RAIN MAN

**Komentář:** Video slouží pro představu, aby žáci částečně pochopili, jak se může chovat autista. Jaké to je, žít s autistou.

### ➤ Pamela – učitel v roli, zápis z deníku

**Popis činnosti:** Učitel sedí na židli a v ruce drží sešit (deníček). Tváří se smutně a začne předčítat z deníčku čtrnáctileté dívky.

**Zápis z deníku:** „*Remík je moje bolavá pata. Kdybych ho neměla, necítila bych tu zvláštní bolest. Ale skákejte po světě radostí jen na jedné noze. Všechno má svý. A Remík je mojí součástí už od narození, vlastně ještě déle. Není to jenom můj bráška, je to dvojče, se kterým jsem, ať chci, nebo nechci, spojená. Už čtrnáct let.*

*Když jsme se narodili, zdálo se vše úplně v pořádku. Jen prý Remík mnohem víc řval. Klidně probřečel celý den i celou noc. Máma z toho musela být na hlavu. Ale doktoři na něm nic zvláštního nenašli. Později vydržel dlouhé hodiny stále stejným chrastítkem naprosto pravidelně mlátit do špryclí postýlky a bylo zcela nemyslitelné mu hračku odebrat.*

*Brzy jsem začala lézt i chodit. Ale Remík se dlouho ani nepřevaloval a pak, když já už lítala po celém pokoji, jen seděl a celé hodiny se kolíbal dopředu dozadu, dopředu dozadu... celé*

*hodiny. Dělá to dodneška. Terapeut říkal, že se tím Jeremiáš uklidňuje. Mě to občas děsí, ale zvykla jsem si. Musela jsem si zvyknout, protože to bráchovi dělá dobře.“ (s. 30-31)*

#### ➤ **Reflexe, deníček**

**Popis činnosti:** Učitel se žáků ptá, kdo je ta dívka, kterou právě viděli. Poté otvírá deník a na první stránce je jméno dívky. Kdo si myslíte, že je Pamela? Kdo je Remík? Jaký je mezi nimi vztah? Jaký je život Pam vedle Remíka? Vidíte nějakou spojitost s úvodní filmovou ukázkou?

**Poté doplnění informací:** nad obrázky z knihy

#### ➤ **Pamelino dětství s Remíkem – živé obrazy**

**Popis činnosti:** Nyní se pokusíme nahlédnout do dětství Pamely a jejího bratra. Žákům je zdůrazněno, že v živých obrazech by měl být zachycen i její bratr Jeremiáš. Žáci se rozdělí do 5 skupin. Každá skupina si vylosuje jedno ze tří témat – Pamela od 1 do 6 let, Pamela školačka, Pamela doma s rodinou. Po chvíli na přípravu ŽO se přistoupí k jejich ukazování.

**Reflexe:** Co můžeme říci o životě malé Pamely a Remíka. Co jsme viděli v živých obrazech? Pokuste se znovu najít nějakou spojitost s naší filmovou ukázkou.

#### ➤ **Zápis z deníčku – Pamelina vzpomínka**

*„ Možná se mi to jen kdysi zdálo a ten sen se vrací. Nevím. Třeba jsem takovou scénu v nestřežené chvíli viděla v televizi. Nevím. Možná to někdy někdo někomu mezi řeči povídal a já to zaslechla. Nevím. Možná se to opravdu takhle stalo. Nám. Nechci to vědět.*

*S tátou nežijeme. Nevídáme se. Už si ani nevybavím, jak vypadá. Netuším, jestli platí alimenty, mámě se do účtu nedívám. Neptám se. Na nic. To ale neznamená, že v sobě ty otázky nemám. Spousty otázek. A že ty odpovědi, které jen tuším, nebolí.“ (s. 55)*

#### ➤ **Pameliny vzpomínky – krátké etudy**

**Popis činnosti:** Úkolem žáků je po četbě z deníku, aby se pokusili ztvárnit v krátkých etudách to, které budou začínat ŽO a tlesknutím budou rozehrány a štronzem ukončeny, co se mohlo dít v době, kdy jejich rodinu opustil otec. Proč ji opustil apod.

**Reflexe:** Co to pro rodinu mohlo znamenat? Jak byste charakterizovali otce Pam a Remíka?

#### ➤ **Zápis z deníčku**

*„ Jak to říkal ten doktor? Při magnetické rezonanci se u Jeremiáše zjistilo nedostatečné propojení mozkových center. Také prý byly vidět nějaké změny v mozkovém kmeni a v levé hemisféře. Jeremiáš se s tím už narodil a vyléčit se to nedá. Kdybychom byli jednovaječná*

*dvojčata, a ne dvojvaječná, měla bych tu poruchu na 60 – 95% taky. Když si uvědomím, čemu jsem možná unikla, tak jsem ráda.*

*Taky to všechno mohlo být obráceně. Možná bych to teď byla já, kdo by před bouřkou v panice utíkal do postele ke svému čtrnáctiletému bráchovi. Co by asi udělal? Nechal by mě u sebe pod peřinou? Nebo by mě vypakoval k mámě? Zavíral a otvíral by se mnou zipy? Nosil by mi knoflíky? Chodil by se mnou kolem kanálů a popelnic? Nestyděl by se za mě?“ (s. 58)*

#### ➤ **Co Pamela prožívala? – alej, učitel v roli**

**Popis činnosti:** Slyšeli jste spoustu otázek, které se Pam honí hlavou. Já se stanu nyní Pamelou, která bude procházet „ulicí“, kterou zde vytvoříte a koho budu míjet, ten mi nahlas řekne něco povzbudivého, cokoliv má právě namysli. Můžete být kýmkoliv, můžete zůstat sami sebou, nebo vstoupit do nějaké role. Na konci uličky bude učitel improvizovat dle reakcí dětí.

#### ➤ **Sběr informací – skupinová práce**

**Instrukce:** *Rozdělte se do skupin po pěti. Nyní vstoupíte do čekárny specializovaného nemocničního oddělení – neurologie. Díky tomuto místu budete mít možnost na okamžik sbírat různé informace o nemoci, která se označuje jako PAS. Vezměte si s sebou papíry a psací potřeby, abyste si mohli důležité informace zapisovat. Snažte se získat co nejvíce informací o této nemoci. Jeden ze skupiny se stane zapisovatelem a vy mu tyto informace budete přinášet. Vaše činnost sběru informací bude ukončena v momentě, kdy se dostaví do této místnosti lékař. Po skončení celé aktivity budete své poznatky prezentovat ostatním. Domluvte se dopředu, jak to celé bude probíhat.*

**Popis činnosti:** Učitel po celou dobu žákům napomáhá určitými připomínkami, upozorňuje na čas, kdy přichází lékař, fází činnosti. Po určitém čase (dle uvážení učitele a aktivity žáků) vstupuje učitel do role odborníka = lékaře. Když vchází do čekárny, usedá na židli a žáci mají ještě poslední možnost se ho na cokoliv zeptat. Aktivita bude ukončena odchodem lékaře do ordinace – začátek ordinačních hodin.

**Reflexe:** Jak se jim pracovalo společně? Jak si rozdělili své úkoly ve skupině? K čemu bylo dobré, že museli spolupracovat? Co se nového dozvěděli o nemoci zvané PAS, a jak jim byl nápomocný lékař?

### ➤ Závěrečné shrnutí - brainstorming

**Popis činnosti:** Na jeden velký společný arch papíru píšeme pod slovo PAS získané poznatky. Aktivita je prováděna pomocí brainstormingu, aby se každý žák snažil zachytit tento handicap v jednom slově (v sousloví). Před závěrečnou reflexí celé lekce dojde k četbě delší pasáže z Pamelina deníčku, kterou se s námi rozloučí. Spatřuji v ní určitý potenciál objasňující některá fakta této nemoci a trochu uvolnění – „smích skrze slzy.“

*„Vím, že to mámu bolí. Vlastně i mě. Ale rozhodly jsme se, že Jeremiáše na nějakou dobu dáme do týdenního stacionáře. Má tam odbornou péči a kolem sebe lidi, kteří jsou na tom podobně jako on.*

*Vzal si s sebou i pokličku a já mu pokaždé nosím nové knoflíky a perfektně ořezané tužky. Jeremy chodí ve stacionáři i do školy. Učí se tam žít, jak nejlíp a nejsamostatněji to jde. Každý víkend si ho ovšem bereme domů a hrozně se na něj vždycky těšíme. Smažíme kulaté řízky, uzené rolky obkládané kolečky kyselých okurek a pečlivě plníme rolády, aby měly na řezu kulatý tvar.*

*Za pár týdnů oslavíme naše společné narozeniny. Babička upeče velikánský kulatý dort a ozdobí jej lentilkami, jako když nám bylo pět. A děda ty lentilky zase bude vydlobávat, jako kdyby mu nebylo čtyřiašedesát, ale jenom čtyři. „A pak po kom má Remíček to vydlobávání rožinek z koláčů,“ utahuje si z dědy babička. A bude zas, jak ji znám. A děda jako vždy odpoví: „Já je ale nerovnáám do řad, já je třídím do hromádek podle barev. Podívej, pondělí, úterý ...“ Akorát že nikdy neví, ke kterému dni jaká barva patří.*

*Máma začala chodit na pravidelná setkání rodičovských skupin. Vypráví tam jiným maminám o Remíkově pokličce i o jeho někdejší sbírce hovínek. A jak jsme se díky Jeremiášovi všichni naučili perfektně znát značky veškerých aut, která můžete potkat na českých silnicích.*

*Myslím, že naše rodina je prdlá. Táta byl prdlej málo, tak prostě odešel. Jeho chyba.“ (s.197-198)*

### ➤ Závěrečná reflexe

**Otázky:** Co bylo pro nás v hodině zajímavé? Co jsme se dozvěděli o lidech s touto nemocí? Co se nás nějakým způsobem dotýká ve vztahu k těmto lidem? Měli jste možnost se někdy s takovým člověkem potkat, např. i ve filmu? Jak se žije lidem s tímto handicapem? Jak se žije jejich blízkým?

## Komentář k lekci 5

Před samou realizací lekce jsem se obával, zdali není toto téma příliš obtížné pro pátáky. Po lekci se ukázalo, že ne. Většina to zvládla perfektně a velice citlivě k problematice přistupovala. Již ukázka z filmu RAIN MAN je zaujala, a následná četba z Pamelina deníku je plně vtáhla do problematiky tohoto handicapu, respektive do problematiky soužití sourozence a rodiny vůbec s takovýmto jedincem. To vše se odráželo v dalších aktivitách. Většina ŽO ukazovala, jak si Pamela hraje s bratrem, jak je starostlivou sestrou. Objevovali se i rodiče, jejich péče. Příště bych určitě živé obrazy nechala rozehrát, abychom mohli proniknout více do nitra dětství obou protagonistů.

Při následné četbě z deníku bylo vidět u většiny žáků rozčarování z toho, že v rodině není otec. Ve čtyřech skupinách to bylo poté krásně ztvárněno v krátkých etudách. Žákům se podařilo různými způsoby zachytit téměř totožnou situaci, která je v knize, tzn. otcovo okamžité odmítnutí handicapovaného dítěte, nezvládnutí situace. Pouze jedna skupina zobrazila pouze hádky mezi rodiči, ale odchod nezachytila. Velmi vydařeným krokem byla i aktivita 9. Celá aktivita byla velice emočně napnutá, což dělalo velké problémy i mně. Mnoho žáků bylo Jeremiášem a říkali většinou, že mě mají rádi, že by mě nikdy neopustili, že by mi pomáhali. Pět žáků vstoupilo do role maminek – v roli maminky mi byla vždy nabízena útěcha, že je tu pro nás oba, že já jsem její velkou oporou. Někteří žáci byli mými kamarády (v podstatě sami sebou). Z jejich strany zaznívaly většinou lichotky typu – jsi skvělá, jsi nejlepší, ty vše zvládneš. Na konci „ulice“ jsem všem poděkovala a pozvala je do ordinace za odborníkem, který jim je schopen situaci kolem této nemoci lépe objasnit.

Vážnost tématu a zaujetí žáků se ještě více ukázalo ve sběru informací. Všichni si v čekárně pročetli, co mohli, čerpali zodpovědně veškeré informace, které se v této místnosti nacházely. Při brainstormingu byl arch papíru rychle zaplněn.

I když zde docházelo k mísení herních aktivit se získáváním informací, myslím si, že měli žáci možnost nahlédnout do problematiky tohoto handicapu ze strany sourozence, ale i částečně z úhlu postiženého, což v oblasti mentálního handicapu probíhá obtížně. Závěrečné čtení a následná reflexe byla plná emocí. Zaznívaly názory, že život těchto lidí je velice těžký. Ale byly i názory, že život rodiny je obtížný. Celkově se skupina shodla na tom, že je to o velké toleranci, schopnosti pomáhat druhým, o ochotě. Některé děti měly již možnost se s takto postiženým jedincem setkat. Toto setkání proběhlo shodou okolností na naší škole. Všichni, kdo o tom chtěli hovořit, se shodli na tom, že kolikrát vůbec nevěděli, proč se M. tak

divně choval na chodbě. Byla ihned patrná jejich neinformovanost. Jejich reakce vůči tomuto žákovi by byly z jejich strany jiné, tolerantnější, přizpůsobivější. Na druhou stranu se ale objevovaly názory, že ne vždy tolerance a přizpůsobivost stačí. Sami žáci chodili domů rozčarování a unavení z toho ustavičného hluku a chaosu, který prožívali. Při společné konfrontaci těchto dvou situací mnozí pochopili, jak těžký život mají blízcí s takto postiženými jedinci.

Nikdo z dětí také neviděl film Rain Man, ale po lekci si myslím, že došlo k jeho zhlédnutí u většiny z nich.

Myslím si, že celá lekce přinesla žákům mnoho informací o problematice PAS a že na dlouho zůstane vryta v jejich paměti.

### **3.5 Výsledky výzkumu**

Pět týdnů trvala realizace mých lekcí pro dvě cílové skupiny. Vybrala jsem si skupinu žáků 2. třídy a skupinu žáků 5. třídy. Průměrný počet žáků ve skupinách byl 20. Každá skupina měla možnost se pomocí metod a technik dramatické výchovy seznámit prakticky se dvěma různými typy handicapu. Se třetím, rodinným handicapem, jsem pracovala pouze ve 2. třídě. Díky těmto lekcím měli žáci možnost poznat nejen knihu, ale hlouběji proniknout do života handicapovaného jedince a do života jeho blízkých.

Lekce probíhaly každý týden jedna s pravidelným střídáním tříd. Jejich posloupnost je vyjádřena ve výše uvedeném záznamu. Skupina druháků byla méně zkušená, ale v průběhu 1. lekce pochopila celou řadu základních technik a metod dramatické výchovy. Právě proto byly prvotní lekce postaveny na jednodušších metodách pro jejich lepší zvládnutí.

Skupina páté třídy byla po stránce dramatické i osobnostní více vyspělá. Žáci již pomocí metod a technik dramatické výchovy pracovali ve 4. třídě v oblasti literatury a historických témat. Žáci velmi dobře spolupracovali a podíleli se bez větších problémů na všech aktivitách.

Díky tomu, že docházelo k rychlému střídání aktivit, bylo vidět, že jsou obě skupiny pro práci zaujaty. Jako výhoda se ukázalo to, že žáci 2. třídy s metodami dramatické výchovy ještě nepracovali, a tudíž to bylo něco nového, zajímavého, poutavého, něco, co je zpočátku velmi bavilo. Ale záhy se objevovaly časové problémy. U skupiny žáků 2. třídy byla časová náročnost mnohem větší. Veškerá zadání se musela několikrát vysvětlovat, upřesňovat a tyto děti se musely naučit mnohem více než skupina druhá. To samozřejmě vyžadovalo mnoho trpělivosti a mnohem více času, který vyvolával u některých nesoustředěnost. Zatímco u skupiny žáků 5. třídy šlo vše prakticky dle časového plánu.

I když se na první pohled může zdát, že jsou si lekce svým obsahem podobné, bylo jejich využití odlišné. Hra a prožitky sedmi – osmiletých jsou rozdílné od prepubertálních dětí. Každá věková skupina má své specifické postoje a komunikační projevy. V některých částech se ukázala častá práce s textem, zejména u těch mladších, trochu problémovější. Zde měly lekce obsahovat více pohybu, akce. Dětem déle trvalo, než se osmělily a začaly komunikovat. Dlouho přemýšlely a odhodlávaly se, proto bylo třeba občas vystoupit z role a dopomoci jim. Důvodem mohla být i stydlivost se vyjádřit, protože potom, co začal jeden žák, rozmluvili se i další a poté již šla práce bez problémů. Problémy nastávaly i v momentě, kdy se žáci ocitli mimo bezpečnou fiktivní situaci. Zde byly patrné obavy z následků svého osobního jednání. (např. reakce na Martina).

Naopak práce s textem a komunikační metoda se ukázala velmi dobrou u druhé cílové skupiny. Žáci dobře komunikovali, prezentovali své názory, postoje, což jim v tomto prepubertálním období nečiní takové problémy jako různé hry a improvizace. Velmi dobře zde fungovala spolupráce, což je i pro dramatickou výchovu velmi nutné.

Jako další úskalí se ukázala hra v roli v obou skupinách při průběžných reflexích. Žáci druhé třídy velmi dobře přijímali hru v roli, ale v reflexích se velice často stávalo, že začali opouštět roli, kterou ztvárňovali a sklouzávali k reflektování sebe a ne postavy. Zde tedy bylo patrné, že jim dělá problémy sžít se dostatečně s postavou, což je u handicapovaného jedince obtížné, nebo jejich nedostatečné pochopení problémů, situace.

Hlavním tématem všech lekcí byl určitý typ handicapu. Zde se objevovaly první problémy s cizími pojmy. Vše jsem se snažila řešit již při přípravě lekcí, abych předešla dlouhému zabíhání mimo téma. Proto jsem volila často návštěvu odborníka, což se ukázalo jako velmi vhodná metoda. Pozitivní přístup jsem zaznamenala i v momentě, kdy byli sami žáci nuceni zjišťovat zajímavosti a informace o dané problematice. U obou dvou skupin bylo zřejmé, že je téma handicapu zajímavá, že chtějí vědět více o dané problematice, protože v obou skupinách byla osobní zkušenost s nějakým druhem handicapu. V průběhu lekce ale u mladší skupiny docházelo občas k odbíhání od tématu. Myslím si, že se projevovala nezralost některých jedinců této skupiny a problémové chování některých žáků.

Žáci obou skupin měli prostřednictvím příběhu možnost řešit různé sociální vztahy, problémové situace z pohledu handicapovaného jedince, ale i z pohledu jeho okolí, blízkých. Dramatická výchova zde umožňovala stát se někým jiným a vyzkoušet si jednání a způsob práce jiných lidí. Děti měly ale stále tendence držet se svých vlastních rolí a nepouštěly se do nových věcí. Příčinou může být nezkušenost s dramatickou výchovou nebo strach ukázat se



v jiném světle před svými spolužáky. U druháků se občas objevovala dětská nezralost ve vztahu k závažnosti tématu. Někdy se nechávali strhnout osobními zájmy a odbíhali od tématu.

Na základě závěrečných reflexí, které vždy uzavíraly danou lekci, myslím, že lekce splnily cíle, které byly stanoveny, a přinesly určitý vhled těmto dvěma skupinám do problematiky handicapu. Cvičení, živé obrazy, etudy a reflexe vedly žáky obou skupin k hlubšímu zamyšlení se nad touto problematikou a také nad problémem postavení těchto jedinců ve společnosti. Žákům nebyl zprostředkován pouze konkrétní handicap, ale sami museli, na pozadí jednoho příběhu, zaujímat určité postoje, vytvářet si vlastní názor a řešit problémovou situaci bez vážných následků. To jim umožnilo připravit se alespoň částečně s předstihem na situaci, se kterou se v souvislosti s handicapem v životě mohou setkat. Doufám, že si uvědomí, jak těžké to má handicapovaný jedinec v netolerantní společnosti.

Vzhledem k tomu, že realizace lekcí probíhala 5 týdnů ve dvou odlišných skupinách, přinesla mi mnoho nových poznatků nejen v oblasti dramatické výchovy, ale také v oblasti sociální, osobnostní, edukační a profesní. Žáci byli při hodinách spontánní, aktivní a zapálení pro činnost, což mě nutilo k velké bdělosti a sebekázni. Příprava lekcí byla pro mne někdy obtížná, ale zároveň mě to nutilo k dalšímu studiu, získávání poznatků a inspirací od zkušených lektorů. Naučilo mě to lépe improvizovat v některých okamžicích, lépe uvažovat a přemýšlet nad problémem v souvislostech. V emočně vypjatých situacích, a že jich tu nebylo málo, jsem byla více tolerantní k chybám při práci žáků a méně direktivní k určitým aktivitám.

Doufám, že lekce oběma skupinám rozšířily poznání v oblasti handicapu, že byly oboustranně přínosné a že na ně budou všichni rádi vzpomínat. Snažila jsem se vždy vybrat vhodný příběh pro danou cílovou skupinu. Postupovala jsem i podle záměrů samotných autorek. V průběhu realizací jsem měla možnost blíže poznat své druháky a lépe nahlédnout do nitra prepubertální mládeže.

I přes určitá úskalí a problémy musím konstatovat, že metody dramatické výchovy se ukázaly jako vhodné pro realizaci literárně dramatických lekcí s tematikou handicapu. Žáci v průběhu lekcí pracovali zaujatě a s nadšením. Nebáli se otevřeně mluvit o problémech, které se v rámci tématu otevíraly. Dokázali hovořit o daném handicapu, o tom, co se dozvěděli nového a ptát se v reflexích na nové a nové skutečnosti. To samozřejmě klade velké nároky na učitele, aby byl v této oblasti znalý.

Nyní odpovím na výzkumné otázky, které jsem si položila před samotnou realizací literárně-dramatických lekcí.

**První z nich byla:** *Jaká úskalí a jaké výhody nabízí literatura s tématem handicapu pro proces vedený metodami dramatické výchovy?*

Všechna úskalí, která tyto lekce přinášejí, vyplývají zejména z mé malé zkušenosti a nedostatečné praxe v oboru dramatické výchovy. Patrný byl také problém v první skupině, která se teprve seznamovala s metodami dramatické výchovy. Neustálé vysvětlování a upřesňování pravidel, metod a technik bylo velice časově náročné. Všechna tato úskalí ve mně v průběhu lekcí vyvolávala pocit, jestli veškerá práce na přípravách lekcí nebyla zbytečná. Ukázalo se, že tomu tak není. Závěrečné reflexe mě vždy uklidnily a přesvědčily o tom, že tato práce má svůj smysl, i když je časově a psychicky náročná. Argumentace dětí a získané poznatky o různých druzích handicapů, které jsme vždy v závěru reflektovali, byly pozitivním impulsem pro další práci v tomto oboru. Dalším pozitivním prvkem se ukázal příběh, na kterém lze žákům problematiku handicapu přiblížit. Tím, že si mohli sami prožít složité situace handicapovaného nebo jeho blízkých ve fiktivním světě příběhu, měli možnost nahlédnout alespoň trochu do tohoto světa, světa jinakosti. V úvodu první lekce se žáci přesvědčili, že i když „hra na slepou bábu“ je zábavná, život slepého člověka je jiný. Nutí ho více zapojovat ostatní smysly (jako je sluch, hmat, čich), aby se dobře orientoval v cizím prostředí, což si sami žáci vyzkoušeli hned v úvodu lekce. Tápání ve tmě v neznámém prostředí vyvolala u některých jedinců strach. Při chůzi byli žáci velmi opatrní a nejistí. Většina jich šla s rukama před sebou a bedlivě naslouchala mému hlasu. Hned poté si uvědomili, že to taková legrace nebude. To samé se vyskytovalo i u ostatních lekcí. Větší prožitek byl ale vždy patrnější u druhé skupiny – pátáků. Byli velmi přemýšliví a zdrženlivější ve svých komentářích. Vždy se dokázali ponořit do role postavy.

Skupina žáků 5. třídy většinu činností zvládala s nadšením. Velmi zodpovědně přistupovali k improvizacím a k vlastním prezentacím v etudách a živých obrazech. Zkušenost této skupiny byla patrná i při využívání prostoru. Žáci neměli problémy s tím, kde bude „jeviště“ a kde „hlediště.“ Dokázali si při svých činnostech počkat i na klid. Drobné problémy se objevovaly pouze u horkého křesla. Stud bránil žákům začít samostatně hovořit. Ale v momentě, kdy začal mluvit první, začala se práce spontánně rozjíždět a byla úspěšně dokončena.

U skupiny žáků 2. třídy bylo úskalí mnohem více. Myslím si, že tady hraje svou roli již věk. Přece jenom druháci byli častěji nesoustředění, odbíhali od tématu a také více neukáznění.

Neznalost metod dramatické výchovy a také to, že skupina není příliš zvyklá si naslouchat, se ukázalo jako další úskalí při naší společné práci. Klíčovou metodou u druháků se ukázala být reflexe. V mnohých případech zachraňovala situaci a navracela žáky k tématu.

**Druhá výzkumná otázka:** *Zaznamenám během procesu vedeného metodami dramatické výchovy zřejmý zájem o nastolenou problematiku handicapovaného jedince a posun ve vnímání tohoto tématu a postojích k těmto lidem?*

Během lekcí byl v obou skupinách od samého začátku velký zájem o danou problematiku. U druháků to bylo zpočátku hlavně tím, že jsem přišla s něčím, co neznají – dramatickou výchovu, jiné metody práce. Jak už jsem zmínila, hlavní problém u této skupiny byl i s nekázní, který vše časově prodlužoval, a tím způsoboval i nesoustředěnost skupiny. Ale díky reflexím, které většinu činností uzavíraly, se vše zklidnilo. To se ukázalo jako zásadní při práci s druháky. V reflexích se vždy museli vrátit k dané problematice. Díky tomu získali nové poznatky o věcech, o kterých jen někteří něco málo věděli. Pochopení závažnosti jakéhokoliv handicapu do hloubky této problematiky se ale u takto malých dětí nepodařilo. Patrné to bylo zejména v lekci o Downově syndromu. Jako dobrou aktivitou se zde ukázala činnost učitele v roli, která přiměla druháky alespoň trochu více přemýšlet nad tématem. Pokud chtěli něco vědět, museli se ptát. Když probíhala návštěva odborníka, začali být druháci aktivnější a zvědavější. I když se někteří snažili, byly jejich otázky povrchní, zbytečné, nesměřující k dané problematice. Zde jsem několikrát musela vystoupit z role a nabádat je ke konkrétnosti. V momentě přímé konfrontace s lidmi s Downovým syndromem na obrázcích, byla první reakce z mého pohledu nepříjemná – někteří žáci řekli „FUJ.“ Celá řada žáků uhýbala pohledem, někteří se posmívali, a i zjišťovací otázky se ukazovaly býti velmi dětinské a posměšné – „Ta je ošklivá; Ten vypadá.“ Z toho jsem usoudila, že vážnost tohoto problému je jim ještě stále vzdálena. Snažila jsem se v roli odborníka situaci zvážnit, což se částečně podařilo. Ale i tak si myslím, že toto téma bylo pro tak malé děti příliš obtížné. I když jejich závěrečné reflexe byly zajímavé, velice často sklouzávaly od handicapu k ostatním tématům lekce. Všechna tato zjištění mě dovedla k závěru, že pro druháky je téma handicapu, zejména toho mentálního, obtížné a špatně pochopitelné, protože nedokážou potlačit prvotní vjem toho, jak ten jedinec vypadá (vizáž).

Na základě zjištěných skutečností z lekce jsem dospěla k závěru, že téma Downova syndromu není vhodné pro tak malé děti. Proč tomu tak je? Dle mého názoru nejsou schopni proniknout do tak závažného problému jakým mentální handicap bezesporu je.

U druhé skupiny (5. třídy) jsem se s podobnými reakcemi nesetkala. Moje prvotní obavy, po zkušenosti z 2. třídy, se nepotvrdily. Zde byla patrná větší vyzrálost žáků a také zkušenost s dramatickou výchovou. Ke všem činnostem a aktivitám přistupovali se zájmem o danou problematiku. Dokázali otevřeně diskutovat a reflektovat vše podstatné. Sami měli vlastní zkušenost s autistickým žákem (měli spolužáka ve vedlejší třídě s PAS), proto byly informace touto skupinou o těchto lidech kvitovány. Díky návštěvě odborníka, ale také odkrýváním identity postav se rozšířil jejich pohled na oba ztvárněné handicap.

**Třetí výzkumná otázka:** *Je dramatická výchova vhodným nástrojem pro práci s literaturou s handicapovaným jedincem, když tato literatura nabízí hrdinu obtížně uchopitelného v rolové hře? Jakými způsoby lze tento fakt řešit?*

Přestože jsem se v průběhu lekcí setkala s mnohými úskalími a problémy, dramatickou výchovu bych doporučila jako vhodnou metodu práce s literárním textem s handicapovaným hrdinou. Tato tematika klade velké nároky na samotného autora lekcí (po odborné stránce, potřebná znalost problematiky), ale i tak se vyplatí ten čas investovat. Největším problémem se ukázal pro práci metodami dramatické výchovy mentální handicap. Jeho uchopitelnost byla obtížná, ale částečně ji lze řešit pohledem druhých aktérů příběhu. Pohledem příbuzných a lidí, kteří s takovým člověkem žijí. Tak lze alespoň trochu přiblížit tuto problematiku žákům mladšího školního věku.

Vhodnou metodou, kterou zde lze uplatnit, je návštěva odborníka (učitel v roli) – lékaře. Tak může učitel nenásilnou formou, hrou v roli, žákům problém co nejvíce přiblížit. Tím, že sám vstupuje do fiktivního světa, napomůže žákům se na problém podívat očima někoho jiného. Při těchto činnostech byl ve skupině žáků 5. třídy patrný velký zájem o problematiku daných handicapů. Snažili se od „lékaře“ zjistit co nejvíce informací. Zjištěné informace bylo možné hned využít pro další činnosti. Například v lekci (Ne)obyčejný kluk se informace odrazily v prezentaci při živých obrazech. Žáci se díky tomu dokázali lépe vžít do fiktivní postavy, Augusta. To samé se ukázalo i v lekci Řvi potichu, brácho! s tematikou mentálního handicapu. I když zde žáci nevstupovali do rolí handicapovaného jedince, ale do fiktivního světa nejbližších – sourozence Pamely, i tak byl jejich prožitek velice emotivní (např. v situacích, kdy zjistili, že rodinu opustil otec – odsuzovali to; slzy se objevovaly u dívek při závěrečném čtení, kdy byl Jeremy dán do stacionáře apod.).

Vhodnou metodou se zde ukázala práce s deníkem. U této věkové skupiny to vzbuzuje určité odkrývání tajemství, což je udržuje v pozornosti a napětí. Protože nakouknout někomu do deníčku znamená, že odkrývá svou identitu. Při postupném odtajňování se žákům podařilo

dostat se do „nitra“ postavy a lépe improvizovat, ale zároveň nabývat celou řadu informací o daném handicapu. To vše prostřednictvím metod dramatické výchovy.

**Čtvrtá výzkumná otázka:** *Nebude téma handicapu pro děti mladšího školního věku obtížné?*

Zde si trůfám tvrdit, po akčním výzkumu, že v mnohém záleží na skupině, se kterou pracujete a na typu handicapu, který ztvárňujete. Jak už jsem zmiňovala, problematičtějším tématem se ukázal být handicap mentální (a to zejména u druháků), který je špatně ztvárnitelný a uchopitelný. Také mé zkušenosti s dramatickou výchovou a praxe nejsou na takové úrovni, abych dokázala každé téma zpracovat tak přitažlivě, aby žáky zaujalo. Do budoucna se budu ale snažit zlepšovat v oblasti dramatické výchovy, abych mohla dětem prostřednictvím příběhu a dramatické výchovy přibližovat různé fiktivní světy, které je možné promítnout i do skutečného reálného života.

## 4 ZÁVĚR

Diplomová práce se ve své teoretické části zaměřuje na problematiku handicapu, na zachycení tohoto tématu v české literatuře pro děti a mládež a možnosti využití dramatické výchovy jako prostředku k přiblížení problematiky žákům.

Literatura pro děti a mládež s tématem handicapu je velmi nosná a lze na ni pohlízet z mnoha úhlů pohledů. Je tedy možné prostřednictvím této literatury nenásilnou formou pomáhat šířit informace o různých handicapech a podporovat tak rozvoj tolerantní společnosti.

Každý autor k tomuto tématu přistupuje zcela osobitě. Snaží se seznámit čtenáře s různými peripetiemi, které handicap přináší. Všechny knihy, které jsou zde zpracovány, napsaly spisovatelky, které se problematice handicapu věnují v mnoha svých knihách. Všechna témata vyskytující se v jejich knihách jsou vždy zpracována s ohledem na věk cílové skupiny. Jejich příběhy mají velký edukační potenciál, proto mi posloužily jako zdroj námětu pro tvorbu literárně dramatických lekcí v praktické části diplomové práce.

V praktické části je zpracováno 5 knih do pěti literárně dramatických lekcí. I když jsou lekce zacíleny na dvě věkové skupiny, ukázalo se v průběhu výzkumu, že po drobných úpravách je lze použít i u jiných respondentů. Při realizaci těchto lekcí bylo vidět, že téma handicapu v dětské literatuře je pro žáky neznámé, a proto k němu nemají příliš silný vztah. Ale právě díky metodám dramatické výchovy žáci získali možnost nahlédnout na tuto problematiku z určitých úhlů pohledů. I když se v průběhu lekcí objevovala celá řada problémů a úskalí, o kterých jsem hovořila v kapitole Výsledky výzkumu, myslím si, že při závěrečných reflexích bylo vždy patrné, že u žáků byl vzbuzen zájem o tuto problematiku (vyjma Downova syndromu) a literaturu s touto tematikou. Dokázali přesně pojmenovat, co se dozvěděli nového a zajímavého, co se nám všem povedlo a co ne. Bylo vidět, že odcházeli z lekcí plni dojmů a zážitků.

Ukázalo se, že dramatická výchova je vhodným prostředkem ke zpracování tématu handicapu v příběhu. I když příprava lekcí a jejich realizace byla náročná, výsledný prožitek, pocity a poznatky žáků jsou pozitivním hnacím motorem do další práce s touto tematikou.

Na závěr si přeji, aby žáci svůj zájem o handicapovaného jedince rozšířili z literatury do reálného světa současného i budoucího.

## 5 Seznam použitých informačních zdrojů

### Prameny

BŘEZINOVÁ, Ivona. Řvi potichu, brácho. Ilustroval Tomáš KUČEROVSKÝ. Praha: Albatros, 2016. ISBN 978-80-00-04322-7.

DRIJVEROVÁ, Martina. Domov pro Mart'any. 2. vyd. Ilustroval Eva MASTNÍKOVÁ. V Praze: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-02938-2.

PALACIO, R. J. (Ne)obyčejný kluk. Praha: Knižní klub, 2013. ISBN 978-80-242-4035-0.

PROCHÁZKOVÁ, Iva. Eliáš a babička z vajíčka. Ilustroval Tomáš ŘÍZEK. Praha: Amulet, 2002. Klíček. ISBN 80-7327-011-0.

PROCHÁZKOVÁ, Iva. Pět minut před večeří. Ilustroval Markéta VYDROVÁ. V Praze: Triton, 2013. Laskavé čtení. ISBN 978-80-7387-731-6.

### Literatura

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-807-3870-140.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.

- NOVOSAD, Libor. *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita: diskurzivní pohledy na tělo, tělesnost, pohyb, člověka a tělesné postižení*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-873-9.
- PAVLOVSKÁ, Marie. *Dramatická výchova*. Brno: Cerm, 1998. Item, LZ 45. ISBN 80-7204-071-5.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PROVAZNÍK, J. *K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy*. In: Koťátková, S., et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha : Karolinum, 1998. s. 41-90. ISBN 80-7184-756-9.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vydání originálu. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3
- ŠUBRTOVÁ, M. *Obraz handicapovaného hrdiny v české literatuře pro děti a mládež 90. let*. In: URBANOVÁ, S. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století*. Olomouc: Votobia, 2004, s. 132-144. ISBN 80-7220-185-9.
- URBANOVÁ, Svatava. *Metamorfózy dětské literatury: přehled české literatury pro děti od roku 1945 po současnost*. Olomouc: Votobia, 1999. ISBN 80-7198-379-9.
- URBANOVÁ, Svatava. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století: (reflexe české tvorby a recepce)*. V Olomouci: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-185-9.
- VÁGNEROVÁ, M. a kol. *Psychologie handicapu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 230 s. ISBN 80-7184-929-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-264-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.



VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

VELEMÍNSKÝ, Miloš. *Celebritami proti své vůli*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-447-6.

#### Internetové zdroje

<https://youtu.be/QOXDD3atWco>

[film RAIN MAN](#) – stopa 0:17:40 – 0:19:10, stopa 1:10 – 1:14:30

## **6 Seznam příloh**

Příloha č. 1 – lekce Pět minut před večeří – práce s obrázkem

Příloha č. 2 – lekce (Ne)obyčejný kluk – navození tématu

Příloha č. 3 – lekce Domov pro Mart'any – návštěva u odborníka

Příloha č. 4 – lekce Řvi potichu, brácho – sběr informací

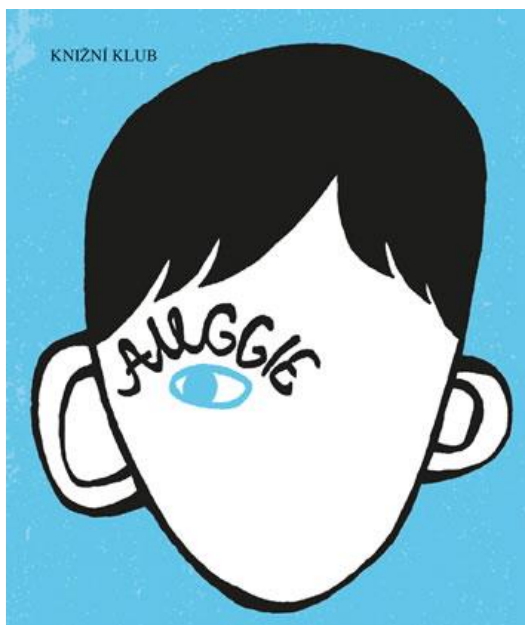
## Přílohy

### Příloha č. 1



Obrázek – lekce Pět minut před večerí – práce s obrázkem

### Příloha č.2



Obrázek – lekce (Ne)obyčejný kluk – navození tématu

Příloha č. 3



Obrázky – lekce Domov pro Mart'any – návštěva u odborníka

## **PAS – porucha autistického spektra**

Poruchy autistického spektra, někdy též nazývané pervazivní vývojové poruchy, patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Spektrum představuje skupinu specifických odchylek ve vývoji, které se vyskytují u každého jedince s poruchou autistického spektra v různé míře a intenzitě a zároveň v různé míře ovlivňují fungování člověka v životě. Pojmenování pervazivní vývojová porucha označuje všepřonikající poruchu, kdy vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. Jedná se o poruchy vývojové, projevy se mění s věkem a to často velmi dramaticky.

Mezi poruchy autistického spektra se řadí: dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus a syndrom a dezintegrační poruchu.

Poruchy autistického spektra velmi výrazně narušují mentální vývoj dítěte v několika oblastech. Škála projevů je velmi různorodá. Chování a projevy se mění s vývojem dítěte a souvisí také se stupněm celkového mentálního handicapu. Tato **vrozená porucha** mozkových funkcí dítěti neumožňuje do plné míry porozumět tomu, co vidí, slyší nebo v každodenním životě prožívá. Duševní vývoj dítěte je narušen hlavně v oblasti [komunikace](#), v oblasti [sociálního chování](#) a v představitosti. Jedná se o tzv. základní diagnostickou triádu problémových oblastí vývoje u PAS. Uvážíme-li triádu postižení a její vliv na život jedince, není překvapující, že celá řada postižených má [problémy s chováním](#), které okolí považuje za rušivé, nepřijatelné nebo devastující.

Mnoho dětí s poruchou autistického spektra vykazuje určitou míru stereotypního chování včetně zvláštních zájmů. Frekvence symptomů a tíže poruchy se u každého člověka naprosto liší. Některé dovednosti mohou zcela chybět, jiné jsou pouze výrazně opožděné. V rámci poruch autistického spektra se setkáváme s dětmi s různou řečovou vybaveností (dětmi s [mutismem](#), dětmi s [dysfázií](#), dětmi s dobrou slovní zásobou i dětmi výrazně jazykově nadané), s dětmi s různými intelektovými schopnostmi (dětmi s [mentální retardací](#), dětmi s podpůrnými či ostrůvkovitými schopnostmi, dětmi průměrné s nerovnoměrným vývojem i děti [nadprůměrně nadané](#)) i s dětmi s různým stupněm zájmu o sociální kontakt (mazlivé, pasivní, netečné, fixované na blízké osoby, aktivní).

Symptomy se kombinují v nesčetných variantách, proto nenajdeme dvě děti s totožnými projevy. Ačkoliv můžeme vyzorovat, že některé faktory (například řeč, úroveň neverbální komunikace, rozumové schopnosti, emoční stabilita) mají podstatný vliv na tíži postižení, nacházíme ve spektru poruch i děti s výrazně nerovnoměrným profilem symptomů. Například dítě s relativně dobrými řečovými schopnostmi a zájmem o sociální kontakt je extrémně závislé na rituálech a často má sebezraňující tendence. Poruchy autistického spektra se projevují vždy již v prvních letech života dítěte, typické věkové rozmezí záleží na konkrétním typu poruchy. Na základě několika epidemiologických studií připadá na 1000 narozených dětí 5 - 6 dětí s PAS. V České republice se tedy ročně narodí okolo 500 dětí s touto diagnózou.

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**

**M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				